EL APRENDIZAJE



DE LA MÚSICA TRADICIONAL PERUANA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA IDENTIDAD CULTURAL.

INTERRELACIÓN CON LA NEUTROSOFÍA

EDITORIAL Global Knowledge

AUTORES:

DR. FREDY ROMULO MARCELLINI MORALES
DR. ROBERTO CARLOS CÁRDENAS VIVIANO



El aprendizaje de la música tradicional peruana y su contribución a la identidad cultural. Interrelación con la neutrosofía



DR. FREDY RÓMULO MARCELLINI MORALES
DR. ROBERTO CARLOS CÁRDENAS VIVIANO



Global Knowledge - Publishing House, USA
Miami - Florida

EL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA TRADICIONAL PERUANA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA IDENTIDAD CULTURAL. INTERRELACIÓN CON LA NEUTROSOFÍA.

Perú, 2021.
1ª edición 2021

Dr. Fredy Rómulo Marcellini Morales
Dr. Roberto Carlos Cárdenas Viviano

15,24, 22,86 cm.
ISBN: 978 - 1 - 7379824 - 1 - 8



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

El poder de la música para evocar el tiempo y el lugar, su fuerza emotiva como experiencia individual y como representación de la comunidad, la convierten en un símbolo preeminente para colectividades como las naciones, los grupos étnicos y las subculturas.

La supuesta intemporalidad de las tradiciones musicales junto con la creencia mítica en la singularidad de una determinada expresión musical puede llevar a considerar las formas musicales como representaciones de la esencia genuina de la identidad de determinados grupos. Pero la reivindicación de la pureza de la música o de cualquier símbolo o tradición es infundada.

Ni las identidades ni las tradiciones son estáticas. Ambas cambian con las circunstancias y con la continua interacción de los pueblos. Esta revisión se centrará en la interacción musical y en la continua modificación de los símbolos y las tradiciones.

Los siete libros que se analizarán aquí son investigaciones reveladoras de la música y la danza en América Latina y el Caribe. Cada uno de ellos ofrece una imagen bien documentada de su tema, y de la música como marcador de la identidad colectiva.

Varios de los libros incluyen detallados análisis musicológicos.

Todos ellos examinan la evolución histórica de la música en cuestión, abordan aspectos de la raza en América Latina y confirman la importancia de la música como expresión popular.

Además, cada estudio demuestra, en mayor o menor medida, la interacción entre las formas musicales y la consiguiente incorporación de elementos externos a los estilos tradicionales.

Tras delimitar claramente la base musical existente, el libro hace honor a su título al presentar contribuciones que trazan los acontecimientos de 1492 en la música del Viejo y del Nuevo Mundo.

La mezcla de músicas generada por el encuentro entre el Viejo y el Nuevo mundo se vio incrementada por los nuevos elementos aportados por la trata de esclavos.

La música y la etnicidad negra se vieron influenciadas por las culturas africanas. Lo que repercutió en la música sudamericana y peruana en particular.

La música tradicional peruana ha hecho importantes contribuciones al desarrollo musical Latinoamericano. En ese sentido el presente libro se encargará de exponer el aprendizaje de la música tradicional en este inmenso país sudamericano.



CAPÍTULO I: NACIONALISMO Y MÚSICA LATINOAMERICANA: ESTUDIOS DE CASOS SELECCIONADOS Y CONSIDERACIONES TEÓRICAS



Al analizar los movimientos independentistas de base criolla en las Américas durante el siglo XVIII y principios del XIX, Benedict Anderson señala que estos casos no se explican fácilmente por los medios habituales de distinción lingüística y cultural nacional.

Escribe: "Todos, incluidos los EE.UU., eran estados criollos formados y dirigidos por personas que compartían una lengua y una ascendencia común con aquellos contra los que lucharon" (1991, 47). "Sin embargo", afirma, "fueron movimientos de independencia nacional".

En este ensayo sostenemos que inicialmente no eran movimientos de independencia nacional en el sentido contemporáneo de (1) inclusión general de la población del estado dentro de la concepción de nación o (2) de la soberanía popular como base de la soberanía y la legitimidad del Estado frente a otros Estados.

En los primeros años del siglo XIX, estas ideas sobre las naciones y el nacionalismo de las repúblicas latinoamericanas se constituyeron bajo otras premisas.

Tanto en Europa como en América Latina, las nociones decimonónicas de nación se basaban en el discurso del liberalismo y en los criterios de población, viabilidad económica y, en América Latina, al menos un acuerdo sobre los principios políticos.

Eric Hobsbawm sostiene que una variedad de movimientos nacionalistas europeos del siglo XIX era "evidentemente incompatibles con las definiciones de nación basadas en la etnicidad, la lengua o la historia común, pero, como hemos visto, éstos no eran criterios decisivos de la creación de naciones liberales" (1990, 33). Las observaciones de Hobsbawm también son válidas para las primeras repúblicas latinoamericanas.

Un siglo más tarde, durante la primera y segunda década (principios y mediados del siglo XX), en América Latina se impusieron concepciones de las naciones más inclusivas y basadas en la cultura, a veces en la de la nación, a veces en el contexto de movimientos populistas.

No fue hasta ese momento cuando se pusieron en marcha los esfuerzos por vincular al Estado a poblaciones que antes estaban privadas de sus derechos al Estado.

En consecuencia, los procesos medulares del nacionalismo musical poscolonial, especialmente la "reforma modernista" o la folklorización de las tradiciones indígenas y afroamericanas también se hicieron comunes.

Parece significativo que, a pesar de las diferentes condiciones locales que condujeron a los proyectos populistas en países específicos de América Latina, estos ocurren cerca y produzcan resultados musicales muy similares, lo que sugiere la existencia de modelos, motivaciones y causas comunes. Permítanos ofrecer los

siguientes puntos para una mayor discusión.

En primer lugar, los movimientos nacionalistas populistas en América Latina fueron programas iniciados por el Estado que desafiaron a las oligarquías gobernantes por los llamados intereses capitalistas "modernizadores"; en primer lugar; el populismo se produjo dentro de programas para aumentar la actividad capitalista nacional y transestatal capitalista nacional y transestatal más allá de los grupos gobernantes establecidos. En segundo lugar, esta situación se correlacionó con las nociones cada vez más inclusivas de las naciones marcadas por la ampliación del derecho de voto, concesiones como las reformas laborales y agrarias y el aumento de los vínculos culturales con los grupos subalternos dentro del territorio del Estado.

Lo que vemos en América Latina desde el año 1820 hasta 1970, el nacionalismo en general, es una inclusividad y aceptada cada vez más por los diferentes grupos sociales dentro de la nación concebida como una unidad sociocultural, con el énfasis en el nacionalismo cultural y en las transformaciones reformistas de las prácticas culturales y musicales subalternas.

El "multiculturalismo" contemporáneo es el ejemplo más reciente de esta trayectoria. El nacionalismo cultural y musical no recibió el mismo nivel de énfasis estatal en el primer periodo porque crear una población unificada dentro del territorio del Estado no era un criterio primordial de la nación.

Esta situación iba a cambiar en la primera mitad del siglo XX, el periodo en el que el discurso y las prácticas nacionalistas cosmopolitas iban a una relación simbiótica con los proyectos estatales de expansión capitalista.

Aquí algunas comparaciones generales de los siglos XIX y XX en América Latina, para rastrear el desarrollo de la inclusividad y la participación, que han dado lugar a la idea contemporánea de nación. Las comparaciones también ilustran dos tipos básicos de nacionalismo musical que existen actualmente en varios países:

1) Formas generadas por el Estado y asociadas a las élites y,
2) Estilos "reformistas-populares" o folclóricos", ambos históricamente estratificados en relación con las élites y los populistas en América Latina.

Nuestro objetivo principal en este trabajo es trazar un mapa de las tendencias generales y ofrecer algunas ideas teóricas para pensar en el nacionalismo musical en América Latina; para ello se

ha seleccionado ejemplos que ilustran claramente los procesos que nos interesan.

Se utiliza un estudio de caso boliviano para discutir la dinámica del nacionalismo de élite temprano y los himnos nacionales.

Los casos bien conocidos y bastante clásicos del nacionalismo populista en Perú, Brasil y Argentina ilustran la aparición del discurso nacionalista contemporáneo y la creciente implicación del Estado con las artes populares.

Estos casos ilustran las relaciones entre el nacionalismo populista y el capitalismo modernista como una formación discursiva más amplia, y como una estructura y un modo de práctica económica.

En la última sección del artículo, se compara el regionalismo, el nacionalismo y las industrias culturales capitalistas en México y Perú, para ilustrar las diferentes dinámicas que afectan al nacionalismo musical en estos países.

Algunos estudiosos, como Partha Chatterjee y Michael Herzfeld, han defendido la necesidad de estudiar el nacionalismo en relación con la particularidad de casos concretos, mientras que otros, como Benedict Anderson, Ernest Gellner Ernest Gellner y Anthony Smith han destacado la naturaleza general del nacionalismo como fenómeno.

Nuestra posición se sitúa en un punto intermedio. Como ideología y proyecto político cosmopolita (Turino 2000), el nacionalismo y los programas culturales nacionalistas presentan un buen grado de redundancia, lo que hace que los tratamientos generales sean posibles y útiles. Al mismo tiempo, las condiciones dentro de determinados Estados requieren una consideración específica, como indica la comparación entre Perú y México.

En ese sentido trataremos relativamente algunos casos, pero esperamos que las ideas y tendencias generales sugeridas aquí sean útiles para el análisis detallado del nacionalismo musical en otros contextos latinoamericanos y caribeños.

1.1 El nacionalismo como discurso y práctica. La nación como concepto histórico

En Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality; Hobsbawm, traza una serie de cambios importantes en el discurso nacionalista. Los puntos de vista del siglo XIX sobre la nación y el nacionalismo estaban influenciados tanto por el liberalismo como por el marxismo y se apoyan en ideas generales

sobre la evolución social y el progreso humano (1990, 41).

Hobsbawm ilustra que, durante gran parte del siglo XIX en Europa, las concepciones en torno a la viabilidad de las "naciones" implican un umbral de tamaño y productividad suficientes como unidad económica, y de la longevidad y la fuerza como unidad político-militar, en lugar de la idea contemporánea de relaciones coterráneas entre una unidad cultural y un Estado.

Así, la "construcción de la nación" implicaba la incorporación de diferentes grupos para ampliar el territorio del Estado-nación, y no los procesos de homogeneización cultural de las poblaciones que asociamos con la construcción de la nación en el siglo XX.

La heterogeneidad nacional [cultural] de los Estados-nación fue aceptada, sobre todo, porque parecía claro que las nacionalidades pequeñas, y especialmente las pequeñas y atrasadas, tenían todas las de ganar si se fusionaron con las grandes naciones y hacían su contribución a la humanidad a través de ellas.

La idea contemporánea de la nación como un grupo cultural y lingüísticamente cultural, con derecho a un Estado propio, surgió lentamente a finales del siglo XIX y principios del siglo X, pero recibió un gran impulso después de la Primera Guerra Mundial, el principio Wilsoniano de hacer coincidir las fronteras del Estado con las de la nacionalidad ("cultura") y la lengua.

El acuerdo de paz de 1918 tradujo este principio en la práctica, en la medida de lo posible, salvo algunas decisiones político-estratégicas sobre las fronteras de Alemania, y algunas concesiones a regañadientes al expansionismo de Italia y Polonia.

En cualquier caso, no se ha hecho ningún intento igual de sistemático de redibujar el mapa político sobre las fronteras nacionales, que es lo que se ha hecho hasta ahora, [es decir, culturales]. (Hobsbawm 1990, 133)

A lo largo de su libro, Hobsbawm argumenta de forma convincente que el ideal de relaciones coterráneas entre las naciones (como unidades socioculturales homogéneas) y los estados siempre ha sido la excepción, no la regla, en la práctica (por ejemplo, ibid,186).

No obstante, fue el principio Wilsoniano de articular las naciones (como grupos culturales) con los estados y la autodeterminación nacional "que también es en principio el leninista" (ibid., 40) el que llegó a definir el discurso nacionalista y a dar forma a los movimientos nacionalistas en el siglo XX. De hecho, el principio de autodeterminación "nacional" se incluyó en la Carta de las Naciones Unidas (Smith 1995, 15).

Hobsbawm atribuye el creciente énfasis en la inclusión política popular a una variedad de causas más allá del principio Wilsoniano de 1918 a 1950. Los más importantes eran los nuevos competidores por la lealtad de la gente, como los movimientos socialistas cosmopolitas, especialmente entre las clases trabajadoras. Quizás más importante fue la necesidad de integrar y fortalecer las economías nacionales en el periodo de entreguerras:

La Europa de entreguerras también fue testigo del triunfo de otro aspecto de la revolución "burguesa", tal y como se discutió en un capítulo anterior: la revolución como "economía nacional". (Hobsbawm 1990, 131; énfasis añadido)

En 1913 las economías capitalistas ya se movían rápidamente en dirección a grandes bloques de empresas concentradas, apoyadas, protegidas e incluso hasta cierto punto guiadas por los gobiernos. En resumen, mientras la ventisca económica barrió la economía global, el capitalismo mundial se replegó en los iglús de sus economías de Estado-nación y sus imperios asociados (ibid., 132). Estos cambios en el discurso y las prácticas nacionalistas cosmopolitas en Europa durante la primera mitad del siglo XX tienen una relación directa con el nacionalismo latinoamericano.

Análisis terminológico contemporáneo

La obra de Hobsbawm es especialmente valiosa porque ilustra el carácter reciente y relativo de las concepciones nacionalistas contemporáneas. Especialmente en países en los que el nacionalismo ha tenido especial éxito (por ejemplo, Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Australia, Japón y México), los términos y las premisas del discurso Post-Wilsoniano se han fusionado con el sentido común popular.

Dado que el discurso nacionalista contemporáneo proyecta relaciones coterminales entre nación y Estado, estas dos palabras se suelen colapsar como sinónimos.

La fusión popular de nación y Estado -por parte de los políticos, los académicos, los medios de comunicación, así como en el discurso cotidiano- debe ser desenredada si queremos para comprender adecuadamente las cambiantes relaciones entre los Estados y las poblaciones de sus territorios (equiparadas endo - discursivamente con "naciones"). Igualmente, importante es que el sentimiento nacional y la elusión de la relación conceptual entre nación y Estado son fundamentales para el hábito moral-político de las masas y el voluntariado.

La reciente afirmación de George W. Bush de que los estadounidenses "hablan con una sola voz" es un recurso retórico basado en la separación de la nación y el Estado y la proyección de una población unificada. Ha sido peligrosamente eficaz, a pesar de que las manifestaciones masivas en todo Estados Unidos en oposición a la acción militar del Estado contra Irak (por ejemplo, entre octubre de 2002 hasta enero de 2003) demuestran que "nosotros" no hablamos con una sola voz.

La elusión de la nación y el Estado también lleva a que poblaciones inocentes sean consideradas responsables, y asesinadas, por los actos y políticas de sus gobiernos, como el 11 de septiembre en Nueva York y en Irak. Tanto por claridad analítica como por razones políticas, los conceptos de nación, estado, nacionalismo y sentimiento nacional deben distinguirse conceptualmente y entendidos históricamente. Es decir, estos conceptos deben ser en relación con la versión contemporánea de la realidad que el discurso nacionalista ha propagado.

Estado y nación

El Estado comprende las instituciones centradas en el gobierno y las relaciones sociales de control formal y bienestar, respaldadas por una reivindicación del uso legítimo de la fuerza en un territorio determinado; esto, junto con las reivindicaciones de autonomía territorial, lo definen como una entidad. La distinción entre un Estado y la "sociedad civil" no es rígida; por ejemplo, en una época y lugar las instituciones religiosas o las universidades pueden formar parte del Estado, mientras que en otros pueden pertenecer más firmemente a la sociedad civil.

Sin embargo, lo importante es que, independientemente de los sentimientos subjetivos de pertenencia, el Estado impone los derechos, los deberes y el hecho mismo de pertenecer con sanciones legales: pasaportes, impuestos, servicio militar, asistencia a la escuela.

Reservamos la palabra nacionalismo para referirnos a un discurso político y a movimientos y acuerdos políticos que utilizan las premisas del discurso nacionalista.

Como ya se ha dicho, las principales premisas de la forma contemporánea del nacionalismo ya existían a mediados del siglo XX:

(1) El concepto de nación como una entidad sociocultural de

alguna manera unificada;

(2) El derecho de cada nación a gobernarse a sí misma, es decir, una relación coterminal entre nación y Estado; y

(3) La legitimidad política está basada, al menos, en la soberanía popular.

En este contexto, la nación es una unidad de identidad cuyos miembros se definen como nación en relación con tener o aspirar a tener un Estado propio por la lógica del discurso nacionalista contemporáneo.

Es decir, en contraposición a parentesco, territorial, ocupacional, físicas, lingüísticas u otras bases de identificación social, la identidad nacional depende de una concepción "nación" que el propio discurso nacionalista ha propagado. Mientras que la pertenencia al Estado se define y se aplica con sanciones legales, formar parte de una nación depende de un conjunto más informal de sentimientos subjetivos.

Anthony Smith (1971) entre otros, se ha referido a los sentimientos de pertenencia a una nación de los que depende la condición de nación como sentimiento nacional.

Mientras que el discurso nacionalista suele proyectar la homogeneidad cultural como la característica que define a la "nación", el sentimiento nacional es la fuerza más operativa que vincula a las poblaciones y a los Estados.

El sentimiento nacional puede operar, y a menudo lo hace, por encima de las diferencias culturales. Los nativos, afroamericanos e italoamericanos pueden sentirse parte de la nación y estar dispuestos a luchar y morir por su país sin dejar de ser país y sin dejar de ser culturalmente distintos.

El sentimiento nacional da lugar a manifestaciones concretas de pertenencia y orgullo e incluso sentimientos como "mi país está bien o está mal".

La gente también suele encontrarse en la crisis personal de la vergüenza y la culpa porque a la vez sienten que pertenecen a la nación mientras "su" gobierno lleva a cabo actos que consideran fundamentalmente inmorales, peligrosos o ilógicos. El orgullo y la vergüenza son las dos caras de un mismo sentimiento nacional.

Ambos indican una fuerte identificación con el Estado y la intimidad de pertenencia, como ha señalado Michael Herzfeld. Crear o mantener un amplio sentimiento nacional es un objetivo primordial de los nacionalistas y de los gobiernos.

Nacionalismo cultural

Con la formación de nuevos estados poscoloniales en África, Asia y el Caribe a mediados del siglo XX, las premisas básicas del nacionalismo a menudo ya eran de sentido común para los dirigentes locales (Turino 2000, cap. 5) o al menos se entendía que eran necesarias para la legitimidad, por ejemplo, en relación con la Carta de las Naciones Unidas.

La necesidad resultante de crear una "nación" cuando en muchos lugares no existía una unidad de identidad adecuada, e incluso la noción de nación no existía, condujo a grandes esfuerzos en el nacionalismo cultural.

El nacionalismo cultural es la labor semiótica de utilizar prácticas y formas expresivas para crear los emblemas concretos que representan y crean la "nación", que distinguen una nación de otra, y, lo que es más importante, que sirven de base para socializar a los ciudadanos e inculcar el sentimiento nacional.

En todos los Estados-nación y en los que aspiran a serlo, el nacionalismo cultural es un proceso continuo, no es un adorno de celebración o de entretenimiento que se adjunta al trabajo político serio;

Es uno de los pilares esenciales sobre los que se asienta todo el edificio nacionalista. La música, la danza, las artes visuales, el discurso político y una amplia variedad de otras prácticas culturales expresivas, están en el centro de los proyectos culturales y proyectos culturales nacionalistas.

Nacionalismo musical

Consideramos que el nacionalismo musical es un subconjunto del nacionalismo cultural; lo definimos estrictamente como cualquier uso de la música con fines nacionalistas.

Con esto queremos decir que se trata de música para crear, mantener o cambiar una unidad de identidad que se concibe a sí misma como nación en relación con el hecho de tener su propio Estado, así como para fines estatales o nacionalista en relación con la creación, el mantenimiento o la transformación del sentimiento nacional.

Nuestra definición hace hincapié en el uso y los efectos, en lugar de necesariamente en el estilo o las motivaciones de los creadores originales de la música. Los elogios de Ronald Reagan a la canción de Springsteen "Born in the U.S.A." es un famoso y risible intento

de nacionalismo musical. Aunque existe una variedad interesante, como el uso de Palestrina por parte de Mussolini o el uso de himnos protestantes por parte de la guerrilla zimbabuense en la guerra de los 70, hay de los procesos y formas del nacionalismo musical en el mundo contemporáneo.

El tipo más obvio de nacionalismo musical incluye la música militar, que está vinculada a los estados por su uso contextual, y la música patriótica y los himnos nacionales que hacen la conexión a través de sus textos, así como de forma indiciaria. Por lo tanto, ilustramos que este tipo representa un estrato histórico temprano del nacionalismo musical patrocinado por el Estado.

Otra forma común de nacionalismo musical en el siglo XX implica la fusión reformista de instrumentos, sonidos y géneros locales no cosmopolitas y géneros dentro de un marco estético, estilístico y contextual ampliamente cosmopolita.

Las orquestas nacionales "folclóricas" de Bulgaria y Malí, los grupos folclóricos urbanos de Bolivia, los indigenistas estudiantes de Perú en los años 20, las orquestas nacionales de China, el Ballet Folklórico de México, el de Zimbabue, las bandas de música de Trinidad, entre otros muchos ejemplos, se ajustan a este modelo; los procesos que transforman formas autóctonas son bastante estándar (por ejemplo, compárese Chopyak 1987; Noll 1991; Turino 1993, 2000; Buchanan 1995; Stuempfle 1995; Moore 1997; Scruggs 1999; Sheehy 1999; Tuohy 2001; Hagedorn 2001; Rios 2002).

El término reformismo deriva del propio lenguaje de los nacionalistas sobre sus programas culturales nacionalistas: las prácticas culturales locales se "reforman" a la luz de las técnicas, la estética y los contextos "modernos". Desde Mao y Mugabe hasta Perón y Velasco, lo que se suele expresar es que una nueva cultura nacional se forjará a partir de lo mejor de la cultura local combinada con lo mejor de la cultura "moderna" (cosmopolita).

Los elementos localistas son importantes para la distinción emblemática y para fomentar la identificación dentro del país.

Los rasgos cosmopolitas son importantes para crear iconicidad con otros Estados-nación y como base para la aceptación y la popularidad en el extranjero. Los rasgos cosmopolitas también se eligen, casi como algo natural, porque los diseñadores del nacionalismo cultural son típicamente cosmopolitas (Turino 2000, capítulos 5, 6 y 9).

Lo que es importante para nuestro propósito es que los procesos reformistas o de "folklorización" del nacionalismo musical crecieron y sirvieron a los proyectos nacionalistas post-Wilsonianos

más inclusivos.

Hasta hace poco, la tendencia estilística más estudiada como nacionalismo musical en los musicólogos consistía en la inclusión de referencias "vernáculas” dentro de las composiciones de música artística de élite.

En términos de proceso, esto se asemeja a productos "folclóricos" en el sentido de que se combinan elementos localistas y cosmopolitas, pero la situación es inversa a la del tipo reformista que hemos comentado anteriormente.

En lugar de transformar las tradiciones autóctonas o de base de acuerdo con estética y los contextos cosmopolitas, aquí los géneros musicales artísticos cosmopolitas se aderezan con elementos locales (por ejemplo, el pentatonismo, los instrumentos indígenas, o melodías y ritmos populares; por ejemplo, Behague 1971; Behague 1979, caps. 4, 5).

Este tipo de composición puede estar relacionada con el sentimiento nacional del compositor y el público, en cuyo caso encaja en el marco que estamos desarrollando aquí.

En otros casos, los compositores latinoamericanos cosmopolitas de América Latina pueden responder a estas referencias "vernáculas" simplemente como una tendencia estilística derivada de modelos europeos, o por su atractivo exótico. Este tipo de composición bien puede implicar las tres motivaciones y los usos detallados donde el público sería útil para comprender la dinámica específica de la relación con la política.

1.2 Movimientos independentistas de principios del siglo XIX

Los movimientos independentistas en América Latina se pusieron en marcha por una serie de factores. A partir de la década de 1760, las Reformas Borbónicas estaban diseñadas para fortalecer el imperio política y fiscalmente, pero, de hecho, contribuyeron a preparar el terreno para las guerras de independencia al modificar el estatus de los criollos frente a los peninsulares y la madre patria.

Las Reformas crearon unidades regulares del ejército criollo con oficiales criollos. La reforma del libre comercio de 1778, que abrió trece puertos en España a todos los principales puertos de América Latina creó nuevos grupos de criollos adinerados al tiempo que amenazaba las posiciones de los que antes se beneficiaban de las prácticas monopolísticas.

Uno de los resultados de esta situación económica cambiante

hizo que muchos colonos influyentes se dieran cuenta de la necesidad de diseñar sus propias economías. De forma más directa, los movimientos independentistas fueron el resultado de la toma del trono español por parte de Napoleón en 1808.

De acuerdo con la tradición de la teoría política española, y en algunos casos impulsados por una concurrencia que se encuentra en la ilustración, muchas de las colonias comenzaron a gobernarse a sí mismas en nombre del rey depuesto.

Cuando Fernando fue restaurado en el trono y proclamó el regreso del absolutismo real en 1814, muchos colonos decidieron buscar una independencia más formal y verdadera (Kinsbrune 2007).

Las ideas de la Ilustración, especialmente la economía de Adam Smith junto con la concepción individualista y orientada a la propiedad del Estado y la sociedad de John Locke, contribuyeron a formar la base del liberalismo del siglo XIX, una de las principales ideologías que influyen en los nuevos estados independientes de América Latina.

El liderazgo y el derecho de voto en los nuevos Estados latinoamericanos implican a criollos de élite. La ciudadanía políticamente activa solía estar determinada por la propiedad y la alfabetización, y era este pequeño grupo el que dirigía el curso de las cosas para la "ciudadanía pasiva" y el "bien común".

Para sostener que se trataba de movimientos de independencia nacional en el sentido actual, Benedict Anderson hace hincapié en una declaración hecha por San Martín en 1821: "en el futuro, los aborígenes del Perú no serán llamados indios o nativos; son hijos y ciudadanos del Perú y serán conocidos como peruanos" (Anderson 1983, 50).

La frase de San Martín "en el futuro" es la óptima. En teoría, cualquier varón adulto podía ser políticamente activo al obtener propiedades y/o alfabetizarse, sin importar la raza.

Pero en realidad, estas estipulaciones "eliminaban a casi toda la población masculina adulta de la ciudadanía activa", lo que también ocurría en Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia, donde muy pocos hombres adultos podían votar en las elecciones en aquella época (Kinsbruner 2000, 110). Kinsbruner escribe que los ibéricos del siglo XIX no eran claramente demócratas en el sentido de la de Rousseau, y de hecho escribieron constituciones que, como la Constitución de los Estados Unidos, son muy cuidadosos con la democracia en los años ochenta y principios del siglo XIX.

Hubo demócratas u hombres de tendencia democrática, como el

chileno Carrera; pero fueron rápidamente reprimidos y se les dejó de lado a principios de medio siglo. (ibíd., 2000, 112; énfasis original)

Las creencias liberales del siglo XIX en el progreso y el potencial del de la persona llevaron a los padres fundadores latinoamericanos a esperar una época de mayor participación política, pero ésta tardó en llegar, especialmente entre las castas sociales más bajas -indígenas, afroamericanos y los grupos mixtos.

De hecho, el énfasis liberal en los derechos de propiedad individual tuvo a veces efectos desastrosos; la privatización de las tierras comunales de las tierras comunales indígenas en Perú, por ejemplo, condujo a una mayor usurpación por parte de los grandes terratenientes (Romero 2001, 125), y redujo la capacidad de estas sociedades para defenderse.

En Argentina y Chile, por citar dos ejemplos infames, el idealismo de San Martín no se impuso, y los pueblos indígenas fueron sistemáticamente masacrados como lo fueron en América del Norte. Esto en cuanto a la inclusión nacional.

El germen de la soberanía popular existía teóricamente, pero no en la práctica, y la noción de una nación inclusiva, también, era sólo incipiente. En lugar de basarse inicialmente en la "nación" como unidad cultural distintiva, las primeras repúblicas latinoamericanas se organizaron en torno a cuestiones de interés económico, ideas sobre la organización política, y más o menos de acuerdo con las de las fronteras políticas coloniales.

De hecho, los miembros franquiciados de las repúblicas eran principalmente criollos de élite, y precisamente los miembros de este grupo en las diferentes repúblicas no eran culturalmente distintos entre sí ni muy distintos de los españoles. Las naciones y el nacionalismo en el sentido contemporáneo no eran todavía ideas operativas en las repúblicas del siglo XIX.

1.3 Los inicios del nacionalismo musical

El nacionalismo musical en las primeras repúblicas era también incipiente y se basaba en las tradiciones populares cosmopolitas y no en las locales, como ocurriría un siglo más tarde.

La música utilizada en las ceremonias de Estado solía ser la música de las bandas militares europeas o de la ópera italiana. Esta repetida conexión entre la música y la ceremonia de estado estableció gradualmente los significados indiciarios para el primer tipo de música nacionalista, pero nótese que este proceso comenzó

antes de que surgiera la noción contemporánea de nación.

Como idea, la necesidad social de tener un himno nacional se desarrolló y, de hecho, precedió a la formación del Estado-nación, empezando por Inglaterra a mediados del siglo XVII y España y Francia más tarde. Anthony Smith argumenta que la Revolución Francesa fue una nacionalista y no simplemente una revolución burguesa, basándose en el hecho de que sus líderes politizaron las ideas de la nación, l apatrie, y le citoyenc; manguera una nueva bandera francesa para sustituir al estandarte real; y en la crisis de la guerra después de 1792 adoptaron un nuevo himno, la Marsellesa (1998, 126).

Smith destaca las ideas y los emblemas que llegaron a ser ampliamente adoptados para señalar los movimientos nacionalistas y la "nación".

Muchos países latinoamericanos siguieron el modelo incipiente y adoptaron tempranamente los himnos nacionales, por ejemplo: Argentina en 1813, Chile en 1819, y Perú en 1821. Los estilos de estas piezas musicales no se eligieron para distinguir culturalmente una república de otra; de hecho, la activa ciudadanía criolla no se distinguía culturalmente.

En su artículo sobre los himnos nacionales, Malcolm Boyd describe la tendencia a que el himno de un país se parezca a los de sus vecinos de un país a parecerse a los de sus vecinos se muestra más claramente en el ejemplo de América del Sur y Central.

Como grupo, están fuertemente influenciados por el estilo de los himnos del siglo XIX, y al menos tres de ellos fueron compuestos por italianos. (1980, 46-47).

En la creación de emblemas musicales para el estado en este momento, no hubo un impulso para marcar la cultura local, porque la idea de nación como unidad cultural distinta aún no era operativa como base de la legitimidad política.

En lugar de indexar la singularidad cultural, los himnos oficiales se adoptaron para exhibir la iconicidad con otros estados legítimos en términos cosmopolitas; es decir, la afirmación de la legitimidad y la soberanía de los Estados emergentes se basan en la similitud con los Estados existentes, no en la diferencia.

Como ha comentado La Dona Martin-Frost, el caso del himno nacional de Bolivia es especialmente instructivo. Señala que "la legitimidad de Bolivia como Estado soberano fue disputada durante las primeras décadas de la República (1825- 45) por los países vecinos, Perú y Argentina, y entre los propios bolivianos" (1997, 15).

El himno nacional boliviano se estrenó en 1845 en una

celebración estatal para conmemorar una batalla que dio lugar al primer límite definitivo del país entre Bolivia y Perú.

El presidente boliviano encargó al compositor italiano Benedetto Vincenti la creación del himno. El himno fue interpretado por primera vez por una banda militar frente al palacio gubernamental durante la celebración.

La segunda interpretación fue un arreglo coral a cinco voces con acompañamiento orquestal en el teatro municipal esa misma noche. Martin-Frost sugiere que la fecha relativamente tardía (1845) de la adopción de un himno nacional tenía que ver con una inseguridad de la viabilidad de Bolivia, y considera significativo que el himno fuera encargado y estrenado en un evento cuidadosamente orquestado para proclamar la soberanía de forma definitiva.

En Bolivia, el uso de un himno operístico y los primeros contextos y medios de representación están marcados por la conformidad cosmopolita más que por la distinción cultural con respecto a otros países.

Martin-Frost, como otros historiadores de las primeras repúblicas latinoamericanas, sin embargo, sugiere que el uso de música y contextos de actuación de estilo europeo y la importación de compositores y artistas europeos fueron un medio para mantener el prestigio cultural de las élites criollas y un medio de distinguirse de otros grupos sociales dentro del Estado, es decir, indios, afroamericanos mestizos y mulatos.

El uso de las formas europeas era el resultado de la identidad de la élite de la ciudadanía activa, "la nación", de la época (véase también Iturriaga y Estenssoro 1985, 115-17), y para excluir a los grupos subalternos de la nación. Este tipo de actitud excluyente persiste en muchos países latinoamericanos hasta bien entrado el siglo XX.

Nuestro ejemplo favorito proviene de Perú, donde, en 1946, un representante de la legislatura sugirió una ley que exigía a los habitantes de las tierras altas (léase "indios") para entrar en la capital de Lima, dominada por los criollos (Turino, 1993).

Oligarquías latinoamericanas y capital internacional

En la segunda mitad del siglo XIX, la riqueza de las oligarquías gobernantes de muchos países latinoamericanos dependía en gran medida del control de la mano de obra barata y de los recursos nacionales, así como del capital extranjero para infraestructura (por ejemplo, ferrocarriles) en relación con una economía orientada a la

exportación.

Esta estructura mantenía bien a una pequeña élite, pero no a otros sectores de la población latinoamericana. Llevó a la percepción general de una alianza entre las oligarquías y el capital extranjero. En muchos países había relaciones económico-políticas internas desiguales, con una región que dominaba otras.

Las pésimas condiciones económicas de los campesinos y de la clase obrera -el de la población de los Estados, no permitían el crecimiento de una economía de consumo interna que apoyara la industria y la economía local, restringiendo así la riqueza a la oligarquía y el mantenimiento de la dependencia del capital y el control extranjeros, principalmente estadounidenses y británicos.

La dependencia económica amenazaba la independencia política de los Estados en términos muy reales, como demuestran los recientes programas de ajuste estructural y los préstamos del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial.

En las primeras décadas del siglo XX, el control económico extranjero contradecía las nociones sobre la soberanía del Estado-nación, además, el gobierno oligárquico chocaba con la creciente concepción de la "nación" como una unidad cultural inclusiva y soberana.

Las alianzas entre el capital extranjero y las oligarquías demostraron ser un obstáculo frustrante para la mejora económica y la expansión de las incipientes clases medias latinoamericanas.

El grueso de la literatura sobre el nacionalismo indica claramente que los movimientos nacionalistas (en el sentido contemporáneo) suelen estar encabezados por grupos intermedios entre las élites establecidas y las masas. Tal es el caso de los movimientos populistas latinoamericanos que surgieron para desafiar y derribar los sistemas existentes.

Hubo una relación simbiótica entre el discurso de un nacionalismo más inclusivo y los procesos de expansión del capitalismo a nuevos sectores dentro de determinados Estados. Tanto los nacionalistas populistas como los aspirantes a capitalistas necesitaban a las masas para enfrentarse a las viejas oligarquías para el apoyo político, como trabajadores y como consumidores.

Como Hobsbawm observa con respecto a Europa durante el periodo de entreguerras, el aspecto de nación como "economía nacional" pasó a primer plano.

El nacionalismo populista

Nicola Miller ha señalado que "el cambio clave de los nacionalismos del siglo XIX al XX fue sin duda el paso de la exclusión a la inclusión de las masas" (1999, 39). Esto es particularmente pronunciado en los países que tuvieron movimientos, o al menos corrientes, populistas. Ejemplos de populismo latinoamericano, más o menos desarrollados, incluyen a México, en el contexto y tras la revolución de 1910; en Perú, con el presidente Leguía (1919-30), y más marcadamente con el presidente Velasco (1968-75); en Brasil con Getulio Vargas en 1930-45; en Cuba durante el primer gobierno de Machado a partir de 1924, y después de la revolución castrista de 1959; en Argentina con la Unión Cívica Radical en 1916-30 y Perón (1946-55); en Bolivia, a partir del Movimiento Nacional Revolucionario en 1952; y en Chile con Allende (1970-73).

En lugares como Perú, Argentina y Cuba, donde hubo marcados momentos populistas a principios y más tarde en el siglo XX, estos últimos movimientos fueron más concertados y sistemáticos en sus intentos de influir e integrar el sistema económico, político, educativo, mediático y artístico, la educación, los medios de comunicación y el arte en relación con la población en general. Hemos seleccionado tres casos para su discusión: Perón, Vargas y Velasco para ilustrar el enfoque similar del populismo, especialmente en relación con las artes escénicas, en tres contextos sociales e históricos muy diferentes. Las tendencias que aquí se sugieren pueden servir de base de comparación con otros movimientos nacionalistas de la segunda mitad del siglo XX.

En estos casos, el nacionalismo populista fue el intento de crear naciones de base amplia en lugares donde no existían, y de afianzar el crucial de los gobiernos para intentar dirigir mejor las actividades y actitudes de la población.

En contraste con la teoría perenne, teoría del nacionalismo que sugiere que una "nación" históricamente evolucionada y culturalmente distinta buscará su propia soberanía, de abajo hacia arriba, el nacionalismo populista en América Latina suele implicar movimientos de arriba a abajo, generados por el Estado.

El populismo fue el intento por parte de los nuevos liderazgos de burlar el poder de las oligarquías regionales atando a las masas a un estado centralizado a través de concesiones -por ejemplo, la protección estatal de los trabajadores y las reformas agrarias hechas a la clase obrera y al campesinado.

A diferencia de la situación anterior, a mediados del siglo XX, las masas fueron percibidas como una base alternativa clave para el poder político que, para tener éxito, debe basarse en la fuerza económica y la independencia. Este cambio de percepción está relacionado con el desarrollo del capitalismo.

El capitalismo requiere el crecimiento de la producción para seguir siendo competitivo con otras entidades capitalistas, tanto a nivel de empresas individuales como a nivel de Estados.

A mediados del siglo, la producción requiere la expansión de los mercados, el desarrollo económico y la independencia política de los Estados soberanos como mano de obra, pero igualmente importante para la soberanía del Estado, como consumidores.

La creación de una base de consumidores requiere más ingresos prescindibles entre un mayor número de personas, y requiere un cambio de cultura: enseñar a la gente a desear los productos producidos.

Los gobiernos populistas de América Latina se involucraron más que nunca en las actividades culturales, incluida la música, debido al reconocimiento de estas relaciones sistémicas.

Naciones y economías nacionales

A finales del siglo XIX y principios del XX, las regiones de Brasil gozaban de una gran autonomía económica. La constitución republicana de 1891, por ejemplo, otorgaba a los estados el derecho a contraer deudas externas sin interferencia del gobierno central (Vianna 1999, 40).

Durante este período, la oligarquía cafetera de São Paulo y Minas Gerais impidió el poder del Estado central en aras de su propia independencia económica.

A la cabeza de una Alianza Liberal que representaba a la clase media de la clase media urbana, de los oficiales reformistas del ejército y de las regiones e intereses no cafeteros, Getuilio Vargas llegó al poder en 1930 y comenzó a trabajar para centralizar el control del Estado en oposición a la oligarquía y desarrollar segmentos más amplios de la economía.

Como parte del proyecto de fortalecimiento del Estado centralizado Jordan Young, entre otros, señaló que Vargas vio las implicaciones políticas y los beneficios de trabajar con el aborto, [su gobierno] promulgó una legislación social para ayudar a la clase obrera.

Se crearon tribunales laborales y se empezó a prestar atención a

los problemas de las clases bajas de ingresos en Brasil.

Estas concesiones a las "masas" son un pilar central de los movimientos populistas. En Perú, Juan Velasco y su Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas (RGAF) dieron un exitoso golpe de Estado en 1968 en respuesta a los movimientos campesinos y guerrilleros en la sierra, el aumento de la militancia entre los trabajadores urbanos y la corrupción en el gobierno civil durante la década de 1960. Como reacción a las diversas crisis del Estado, el RGAF proclamó un ideario nacionalista antiimperialista y anti oligárquica, y comprendió que la participación popular para que la revolución lograra el desarrollo económico.

Velasco afirmó que concebía la "problemática peruana como una totalidad". Esto implica una visión integral e integrada de las manifestaciones sociales, económicas y culturales".

La reforma agraria no sólo beneficia a los campesinos, también se beneficiarán de las grandes ventajas que la reforma agraria aportará en un futuro próximo.

Los industriales dispondrán de un mercado mucho más amplio para vender sus productos.

Ya no se venderá a tres o cuatro propietarios, sino a los cientos y miles de propietarios de la tierra. Ya no sólo los niños privilegiados tendrán zapatos, sino que todos los niños del Perú los tendrán.

Los consumidores de alimentos industriales crecerán por miles y cientos de miles en todo el país, su fila normal del mercado de consumo hará posible y necesario que se produzcan grandes cambios en el país.

Juan Perón llegó al poder de forma espectacular gracias al apoyo popular. Habiendo establecido ya estratégicamente una fuerte alianza con la clase obrera desde su puesto en el Ministerio de Trabajo, el 17 de octubre de 1945 Juan Perón fue sacado de su detención y entregado a la presidencia de masas. Joseph Page al respecto escribe:

La Argentina no volvería a ser la misma después del diecisiete de octubre. La clase obrera había entrado por primera vez en la escena política y había alcanzado un grado de autoconciencia perdurable... Juan Perón surgió como causa y efecto del 17 de octubre. Su política laboral daba a los trabajadores algo que perder si no se movilizaban en su defensa. (1983, 134)

Al igual que Velasco, se pronunció Perón en el sentido de que la independencia económica del capital extranjero dependía del crecimiento sistemático de la industria y los consumidores nacionales. Joseph Page escribió que, en los primeros dos años de

su mandato inicial, Perón "consolidó el apoyo de la clase obrera.

Se encargó de que los trabajadores recibieron una mayor parte de la renta nacional y aumentaron su nivel de consumo". En un acto firmado por el presidente, titulado "Declaración de Independencia Económica", Perón se refirió al crecimiento proyectado de la producción económica y consumo como "energía patriótica" (Perón 1990, 50).

Estos casos indican la relación simbiótica entre las operaciones del capitalismo y la difusión de las concepciones inclusivas contemporáneas de la nación a mediados del siglo XX. Las masas pasaron a ser percibidas como la base tanto de una nueva forma de poder político como de la independencia económica, dos factores estructuralmente interdependientes.

A través de las concesiones del Estado y el discurso del nacionalismo, los nuevos grupos se vinculan al Estado como ciudadanos activos y necesarios, es decir, como parte de la nación. También es llamativo que las mujeres recibieron el voto bajo Vargas y Perón, ampliando aún más la ciudadanía activa.

Mientras que Perón, Vargas y Velasco utilizaron el término resolución y de participación social para distinguirse de los antiguos regímenes, sus gobiernos se desarrollaron a menudo de forma que se consideraron totalitarios. Por ejemplo, el fracaso del "experimento" de Velasco se suele considerar de las contradicciones evidentes entre su ideología de participación popular y el uso continuo de la coerción por parte del gobierno para mantener el control (Turino 1993, 140).

En el gobierno de Velasco, Vargas y Perón, el Estado entró y trató de controlar segmentos cada vez más amplios de la sociedad, de la sociedad civil y del proceso político. Los tres percibieron cada vez más los aspectos sistémicos, económicos y culturales necesarios para vincular nación y Estado, y para crear un mayor número de trabajadores y consumidores.

Este reconocimiento requería nuevos métodos de gobernanza que involucran al Estado con el ámbito cultural, incluido la música, más que nunca antes en América Latina.

1.4 Populismo y nacionalismo cultural

Perú

Velasco instituyó una importante reforma educativa para incorporar a los niños indígenas del campo a la sociedad "nacional".

Como lo han señalado Gellner (1983) y otros, los sistemas educativos de masas son fundamentales para los movimientos nacionalistas porque proporcionan una base de socialización relativamente común para grupos culturalmente diversos.

Los educadores mestizos fueron enviados a comunidades indígenas de la sierra peruana, y el analfabetismo rural se redujo sustancialmente entre 1972 y 1981 (CNP 1984, 102).

También hubo una motivación política directa detrás de la universalización de la educación. Velasco afirmó que la reforma educativa "creará una nueva conciencia entre todos los peruanos de los problemas básicos de nuestro país; y que contribuirá a forjar un nuevo tipo de hombre dentro de una nueva moral social" (1972, 63; énfasis añadido).

Velasco hizo oficial la lengua indígena quechua. Promulgó una ley que todas las emisoras de radio debían dedicar siete horas y treinta minutos de música folclórica peruana. El gobierno también patrocinó grandes festivales y concursos de artes escénicas regionales.

Al principio, los concursos eran inicialmente a nivel distrital, provincial y departamental, y los ganadores de cada uno de ellos pasaban a la siguiente competencia.

Los ganadores departamentales recibían un viaje a Lima con gastos pagados para actuar en un inmenso festival de música y danza llamado Inkari.

La reunión de grupos de música y danza de todo el país fue una muestra de respeto y apoyo oficial a las artes populares y a la cultura, a la vinculación con las diferentes regiones. Un amigo, Jaime Montaiio, comentaba que el entusiasmo y la pompa que rodeó al Festival Inkari, tuvieron un impacto positivo en el posterior apoyo a la actuación musical de los migrantes de la sierra en Lima (Turino 1993, 142).

Como es bien sabido, los concursos y festivales "folclóricos" son una parte común de los programas culturales nacionalistas en muchas partes del mundo. Al ofrecer incentivos como recompensas monetarias y premios, los concursos atraen a personas que normalmente no actúan en escenarios, o en presentaciones formales, o como conjuntos codificados.

Los concursos son, por lo tanto, un instrumento clave para llevar las tradiciones participativas ad hoc a contextos formales de presentación, iniciando a menudo el profundo cambio conceptual de la "música-danza como juego o interacción ceremonial" a la "música-danza como producto artístico".

Los incentivos también animan a los intérpretes a dar forma a sus presentaciones de acuerdo con lo que perciben que querrán los jueces. Cuando se trata de jueces de élite, como suele ser el caso, los concursos son una forma particularmente exitosa de moldear los estilos autóctonos y regionales para que se ajusten a la estética dominante, que suele ser la misma que tienen los funcionarios nacionalistas.

Así, los concursos son un mecanismo clave en el proceso de reformismo cultural: la transformación de las tradiciones localistas de acuerdo con las estéticas y los contextos dominantes, típicamente "modernos" y cosmopolitas.

Los festivales y concursos de "folclore" comenzaron en Perú durante el régimen populista inicial y las populistas e indigenistas del presidente Leguía en la década de 1920.

Normalmente, los concursos han sido juzgados por "expertos" mestizos y criollos. Incluso una vez me pidieron que fuera juez, junto con otros dignatarios locales, en un concurso provincial en el sur de Cusco. Como suele ocurrir, no había ninguna sensación de que los ancianos locales o los practicantes de la tradición debieran actuar como jueces.

En un concurso en Puno, en la década de 1980, un conjunto indígena formalizado imitaba, con todo detalle, una estilización mestizo-indigenista de la danza participativa de cortejo de estos campesinos, el kh'ajelo.

Lo que llama la atención aquí es que la estilización de los indigenistas incluye una parodia de hombres indígenas tontos, borrachos y castrados que son conducidos por sus mujeres dominantes al final de la danza; los intérpretes del concurso indígena reproducen estos estereotipos poco favorecedores de sí mismos.

Queda por decir que el kh'ajelo siguió siendo bailado en su forma participativa normal por parte de los jóvenes en contextos habituales de cortejo semiprivado, al mismo tiempo que se difundió por todo el país una versión de presentación cada vez más estandarizada en espectáculos escénicos "folclóricos" y concursos.

No obstante, los jóvenes campesinos sabían lo que se esperaba de ellos, al menos en los eventos "folclóricos" de presentación, lo que indica la penetración de la versión mestiza-indigenista.

En su estudio comparativo de la santería cubana en contextos rituales y folclóricos, Katherine Hagedorn, sugiere que los dos tipos de situaciones no se excluyen mutuamente y que los significados religiosos y el estilo de actuación ritual pueden trasladarse a la

actuación presentación (2001).

Sus conclusiones parecen bien fundadas y ofrecen una importante advertencia de que las presentaciones "folclóricas" no son necesariamente distintas de los estilos y contextos de actuación preexistentes, o una versión inauténtica de los mismos y contextos de actuación preexistentes. Sin embargo, el kh'ajelo del que se habla aquí no encaja con sus observaciones.

La versión mestiza-indigenista surgió como una parodia de tipo juglar, más problemática cuando es imitada por los propios indígenas (una imitación de una imitación).

En general, sostenemos que las estilizaciones indigenistas de las danzas indígenas representan una trayectoria semiótica muy distinta en relación con sus modelos indígenas.

Si la versión "oficial" codificada se repite con suficiente frecuencia en las actuaciones públicas y se enseña en las escuelas (a menudo inocentemente por profesores mestizos que pueden no conocer la danza original) puede llegar a competir con el estilo de interpretación indígena, e incluso sustituirlo con el tiempo (véase Turino, 2000).

Los Estados no pueden controlar las actitudes y orientaciones culturales, pero sí pueden orientarlas mediante repetidas subvenciones y programas oficiales. Las reformas agrarias y educativas de Velasco y sus programas culturales nacionalistas de Velasco ayudaron a iniciar un cierto nivel de participación nacional entre los campesinos indígenas con los que trabajaba o al menos un reconocimiento de los Estado hacia ellos (Turino 1991, 273-77).

Pero al final, la revolución de Velasco fue demasiado corta y estuvo demasiado cargada de contradicciones para crear una visión e identidad "nacional" unificada. Más adelante volveremos a tratar este tema.

Brasil

Hermano Vianna sugiere que debido a su heterogeneidad social y regional y a su falta de una ideología unificadora, [el Brasil de Vargas] necesitaba principios organizativos nacionales para reforzar sus estrategias políticas. Nunca el espíritu de nacionalidad había sido tan importante para un régimen brasileño.

Al igual que en Perú, el gobierno de Vargas se involucró profundamente en la cultura. Según Daryle Williams, entre 1934 y 1939, bajo Vargas y su ministro de educación Gustavo Capanema, el Estado brasileño desarrolló un "enfoque institucional sistemático

de la gestión cultural" (2001, 60). Utilizando un lenguaje típicamente reformista, Capanema afirmaba que "su principal responsabilidad era la mejora de la cultura brasileña" (ibíd.62). Williams estima que el gasto federal en educación y cultura creció un 262% entre 1932 y 1943 (ibíd., 68).

Defendiendo las iniciativas culturales del gobierno, la Revista do Servico de 1938. Puiblicon decía:

Un falso y vacío liberalismo denunció en su día cualquier iniciativa del Estado en el ámbito de la cultura como una invasión de un territorio que debería estar reservado exclusivamente a la libre iniciativa intelectual.

Sólo un imbécil sería ahora capaz de defender su posición, que es inadecuada en el mundo actual. Las naciones que no demuestren su conciencia de su carácter único tendrán dificultades para sobrevivir en esta época tempestuosa en la que vivimos.

El desarrollo cultural requiere el mayor nivel de atención por parte de los que están en el poder, ya que es la línea de unión entre los dos gobernantes, ya que es el eje del progreso nacional real y duradero.

Esta afirmación justifica descaradamente la necesidad y el papel del Estado en el nacionalismo cultural en aras de la distinción nacional, la "modernidad" y el "progreso".

En el momento en que se produjeron movimientos nacionalistas posteriores, por ejemplo, en el Caribe o en África, estas afirmaciones ya no eran necesarias; la importancia del nacionalismo cultural dirigido por el Estado o por los partidos era ya una realidad. Sin embargo, las nociones contemporáneas habituales sobre los vínculos entre el Estado y la nación evolucionaron lentamente, y aparentemente, todavía era necesario afirmarlo durante la década de 1930 en Brasil.

Al igual que en Perú, la radio se convirtió en un medio primordial en Brasil para la educación y vinculación de diversas poblaciones con el Estado. Aunque las primeras emisiones de radio comenzaron en 1922, la radio no adquirió una audiencia masiva hasta después de la revolución de 1930.

Getulio Vargas, llevado al poder por esa revolución, demostró un agudo de cómo la radio podía contribuir a su proyecto de unificación nacional.

Más tarde, durante su largo gobierno, proclamó que incluso los pueblos pequeños debían tener radio para mantener a los habitantes informados de los asuntos nacionales, especialmente en ausencia de periódicos de distribución nacional (Vianna 1999, 77).

La radio fue una importante alternativa al "capitalismo impreso" en este particular proyecto nacional (cf. Anderson 1991). Capanema rechazó explícitamente los modelos totalitarios europeos de control de los medios de comunicación; así, los programas de radio patrocinados por el Estado tenían que competir con la programación del sector privado, con la excepción del programa de máxima audiencia Hora do Brasil, que debía emitirse en todos los canales.

Este programa contenía discursos autoritarios doctrinarios, así como informes sobre economía y eventos culturales. Según Williams, el contenido musical incluía "composiciones obstinadamente nacionalistas [y] transmisiones de música sinfónica y popular de compositores brasileños y extranjeros" (2001, 87).

Williams señala más adelante que a pesar de la amplia penetración en el mercado, la evidencia indica fuertemente que la emisora de São Paulo se negó inicialmente a retransmitir el programa, ocupando las ondas de radio durante el tiempo asignado.

Los oyentes se negaron a emitir el programa, dejando de lado el tiempo asignado a las emisiones obligatorias. El propio Vargas fue informado por un funcionario bastante honesto de que la Hora do Brasil debería llamarse "La hora que se habla a sí misma" (ibíd., 87).

El Estado intentó explícitamente aprovechar la samba y otros géneros populares con fines "educativos". Los miembros del Departamento de Prensa y Propaganda (DIP) reclutaron a conocidos músicos y letristas para qué compusieron canciones que elogian a Vargas y al gobierno (Williams 2001 86; Dunn 2001, 27). Algunos de los resultados fueron recogidos y publicados por Jairo Severiano (1983). "Glorias do Brasil" (de Ze Pretinho y Antonio Gilberto dos Santos) de 1938, por ejemplo, es una canción claramente nacionalista.

La DIP también animó a los compositores a utilizar las canciones populares para elevar a las personas de la cultura marginada o de baja calidad de vida y para dar un buen y productivo ejemplo productivo. ¡En “E Negocio Casar!" (Es un buen negocio casarse), una samba de Ataúlfo Alves y Felisberto Martins, grabada en 1941, el protagonista es un obrero feliz que ha sido reformado por el Nuevo Estado de Vargas:

> ¡Mira eso! Mi vida ha tenido un gran cambio.
> Ya no soy ese tipo que llegaba a casa demasiado tarde,
> [Deberías] hacer lo que yo hice [cambiar tu vida, casarte].

Porque la vida es para un trabajador.
Tengo un dulce hogar
Soy feliz con mi amor.
El Estado Novo
vino a guiarnos.
En Brasil no hay escasez
Pero hay que trabajar.
Hay café, petróleo y oro,
Nadie puede dudar.
Y si usted es un padre de cuatro hijos
El presidente ofrece un premio.
Es un buen trato para casarse

Aunque todas las artes se alistaron, la música tuvo un papel especial en los movimientos populistas. A diferencia de la literatura nacionalista, que apelaba a un público lector clasista, la música popular ya se practicaba ampliamente y atraía a las clases bajas. Como habían descubierto siglos antes los misioneros en América Latina, la naturaleza relativamente corta y repetitiva de las canciones las convertía en un medio excelente para transmitir mensajes educativos.

Estos aspectos, unidos al hecho de que las canciones grabadas (a diferencia de las películas) y que la música se transmitía fácilmente por la radio, el medio de comunicación de masas por excelencia, atrajeron la atención del Estado hacia el campo de la música.

Christopher Dunn señala que "el gobierno del Estado Novo, la música popular brasileña no sólo era un vehículo útil para fomentar el patriotismo dentro del país, sino también un medio potencialmente eficaz para proyectar una imagen nacional positiva en el exterior" (2001, 27).

Más adelante habla de Carmen Miranda y de la difusión de la samba en otros países. El uso de un estilo como emblema musical nacional en casa suele estar reforzado y a veces incluso está determinado por la popularidad del estilo en el extranjero como unidades de identidad, las "naciones" operan en un ámbito internacional.

Como mecenas de los compositores que necesitan apoyo financiero, la DIP tuvo cierto impacto en el mundo de la samba, pero la radio comercial siguió de sambas que no se ajustaban a la ortodoxia gubernamental (véase Williams 2001, 86).

La música y la radio siguieron siendo medios de expresión popular alternativa, siempre que las canciones no fueran

abiertamente subversivas.

Al igual que en el caso del kh'ajelo peruano, la intervención cultural del Estado brasileño dejó espacio para posiciones alternativas.

Esto se debió, en parte, a la negativa de Capanema a seguir el camino totalitario, para consternación de algunos colegas del Departamento de Propaganda. Aquí se nos recuerda que los estados no son monolíticos, sino que, implican a individuos a menudo con puntos de vista y programas contradictorios.

En consonancia con el uso de la música popular en las grabaciones y la radio, el Estado de Vargas se involucró en el espectáculo del carnaval. A principios de la década de 1930, el alcalde de Río, nombrado por Vargas, ofreció "legitimidad y modestas subvenciones" a cambio de que las agrupaciones de carnaval ("escuelas de samba") cumplieran ciertas normas, como la organización formal de las agrupaciones con la exigencia de nombres y funcionarios oficiales (Raphael 1990).

Lo sorprendente es que este mecanismo de formalización de los grupos de base ad hoc se convirtió en algo común en los movimientos nacionalistas de otros países.

Después de 1980, en Zimbabue, por ejemplo, el gobierno de Mugabe utilizó incentivos económicos y decretos gubernamentales para instar a los bailarines de las aldeas rurales a organizar grupos de actuación y un repertorio codificado, de modo que pudieran ser utilizados de presentación (Turino 2000, cap. 9).

Tanto en Brasil como en Zimbabue, esta burocratización y la "reforma modernista" hicieron que los grupos fueran más fácilmente disponibles para la dirección y la programación del Estado.

En Río, cada escuela de samba debía obtener un permiso de desfile para participar en el carnaval, y Raphael señala que "lo más importante a largo plazo". Sin embargo, se estableció que cada escuela debía centrar su desfile de carnaval en torno a un acontecimiento o figura de la historia de Brasil" (1990, 77).

Vianna escribió que menos de dos años después de que Vargas se convirtiera en jefe de Estado, la escuela de samba Deixa Falar dramatizó la revolución que lo llevó al poder en un desfile patrocinado por el Jornal do Brasil (1999, 90).

En 1937, el gobierno autoritario del Nuevo Estado de Vargas decretó que la escuela de samba se convirtiera en una de las más importantes del país. Las escuelas sambistas debían dramatizar temas históricos, didácticos o patrióticos.

Los sambistas de Río aceptaron las normas y el modelo de carnaval de Río se extendió a los demás países.

El modelo de carnaval de Río se extendió al resto de Brasil, desde el sur de Portugal hasta Manaos, en el sur del país hasta Manaos, en el corazón de la cuenca amazónica (Vianna 1999, 90).

Raphael señaló que estas regulaciones "reflejaban muy bien las marcas del régimen de Vargas: nacionalismo, corporativismo y populismo" (1990, 77).

El uso de temas históricos implicaba una función educativa, pero era una forma de asociar las escuelas de samba con "la nación" y, de hecho, construir la nación. Los nacionalistas suelen hacer hincapié en la profundidad de la historia de "la nación" para crear la idea de una herencia larga y arraigada (por ejemplo, véase Anderson 1991).

Mediante la representación de personajes y acontecimientos históricos las escuelas reforzaron la noción de un pasado común brasileño y su implicación con esa historia, creando así nuevos lazos indiciarios entre las personas marginadas y la propia abstracción -"nación"- que ayudaron a crear a través de la actuación. Raphael comentó que estas políticas "representaron el primer intento del gobierno de acercarse a la población negra de Río, y ésta respondió con entusiasmo". (ibíd., 77).

Posteriormente, Vargas se acercó a otros artistas y estilos populares regionales como el nordestino Luis Gonzaga y el baiao.

Como en el caso del festival Inkari de Velasco en Perú, la implicación obvia es que el estado de Vargas celebraba las músicas populares de determinadas poblaciones con el fin de vincularlas a las poblaciones con el Estado e incluirlas en la imagen de la nación.

Vianna, sin embargo, ofrece una visión más compleja. Para él, la samba y los géneros populares afines no eran simplemente un índice de negritud, sino que surgieron de una historia de interacciones interraciales y entre clases:

En segundo lugar, la cristalización del género y su elevación simbólica fueron procesos concurrentes -no consecutivos- una bolsa de trabajo bien definida o su elaboración como música nacional. (1999, 112)

Puede que la samba haya contribuido a codificar las imágenes de la nación, pero la posición de Vianna es que la intervención nacionalista, así como la cosmopolita, fue fundamental para la codificación de la samba.

Al igual que los proyectos culturales nacionalistas a menudo implican la formalización de grupos de actuación ad hoc, también implican la formalización de géneros de actuación y cánones

estilísticos: "Tan pronto como se inventó la samba de morro se convirtió en el emblema mismo de una esencia brasileña pura y antigua, no contaminada por influencias externas" (ibíd., 113).

El relato de Vianna contiene dos pistas interesantes sobre la forma en que se eligen los emblemas y cánones nacionalistas. En primer lugar, a diferencia de Raphael que asocia la samba estrictamente con los afrobrasileños, Vianna sostiene que la samba como emblema nacionalista precisamente porque se trata de un complejo escénico de actuación bastante imprecisa que ya era el producto de una mezcla cultural y de complejas negociaciones sociales de una mezcla cultural y de complejas negociaciones sociales. Por lo tanto, ya contenía "rasgos nacionales que el mayor número de 'patriotas' aceptaría como ejemplo de una identidad brasileña esencial" (ibíd., 113).

Si se piensa en los dos o tres complejos de música popular de Estados Unidos que sirven como emblemas nacionalistas de forma similar -el country y el western, el jazz y el rock 'n' roll- también son el producto de largas historias interraciales, interregional y, hasta cierto punto, interclasista en un entorno urbano. Aunque, como en el caso de la samba, los mitos posteriores de estos estilos han tendido a "purificar" sus orígenes sociales, es la propia complejidad que los hace intuitivamente reconocibles como emblemas de la americanidad.

La segunda insinuación de Vianna sobre el ascenso de la samba de Río como emblema nacionalista se refiere a la centralidad de la propia ciudad de Río. Durante la década de 1930, los programas de radio con las mayores audiencias nacionales se emitían desde Río.

En 1929, seis compañías discográficas editaban grabaciones locales para el mercado brasileño.

Todos estos estudios se encontraban en Río, y todos necesitaban músicos. ¿Qué podría ser más propicio para la música popular de la ciudad? En la década de 1930, la tecnología de la grabación y la radiodifusión se unieron a la voluntad política para crear una cultura nacional unificada y esta confluencia se produjo precisamente en Río de Janeiro (todavía, en ese momento, la capital nacional).

La samba carioca, un conjunto de estilos locales peculiares de Río, estaba a punto de cristalizar y proyectarse a nivel nacional (ibid, 7 8).

Aquí vemos la estrecha colaboración de las empresas capitalistas y el nacionalismo cultural. Del mismo modo, la intervención del Estado inició los procesos que convirtieron Río en un gran negocio

y, una vez más, los concursos de espectáculos se convirtieron en un dispositivo clave de control formal.

La observación de Vianna sobre la centralidad de Río es paralela a nuestra explicación de por qué la Zezuru surgió como emblema nacional en Zimbabue, y por qué ciertas tradiciones de tambores de danza llegaron a formar el canon nacional (Turino 1998; 2000).

El pueblo zezuru vivía en la región que rodea la capital de Harare, donde se centraban las emisiones de radio y las grabaciones en directo. Los músicos de este grupo fueron los que más fácilmente respondieron a las invitaciones a tocar y grabar para la radio. Los otros grupos más disponibles para las emisiones de radio y para la participación en los mítines nacionalistas de Harare nacionalista centrado en Harare a principios de la década de 1960 eran las asociaciones de inmigrantes rurales, situados en los municipios de la capital.

Estos grupos de emigrantes se especializaban en una o dos tradiciones de danza-tambor únicas de sus regiones de origen en Zimbabue. Fue precisamente este conjunto de danzas interpretadas en los townships el que fue codificado como canon nacional de los municipios por la Compañía Nacional de Danza, patrocinada por el gobierno, y en las escuelas después de 1980.

Tanto en Brasil como en Zimbabue el acceso a los productores de los medios de comunicación y a los funcionarios nacionalistas es importante para la selección de ciertos emblemas nacionalistas en lugar de otros. En cierto modo, surge un panorama similar para la música de mariachi en México, como se analiza a continuación.

Argentina

En 1946 Perón anunció: "El Estado tiene que preocuparse por la cultura de los pueblos, porque las naciones que carecen de una cultura propia son muy vulnerables a convertirse en países semicoloniales" (citado en Miller 1999, 61). Como otros populistas, Perón adoptó una visión sistemática de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil y convirtió la construcción de una "cultura nacional" en su quinto y último objetivo (después de crear las bases sociales, económicas y políticas y de reformar el sistema judicial).

Al igual que los anteriores, su gobierno se preocupó por los medios de comunicación, especialmente la radio; en 1949 se dispuso que al menos el 50% de la música emitida fuera argentina. La base obrera de Perón y su lucha constante con la élite de Buenos Aires le llevaron a despreciar a los intelectuales asociados a este

grupo que no le ofrecían un apoyo explícito.

Como ejemplo famoso, Perón "ascendió" a Jorge Luis Borges de su trabajo en una biblioteca de Buenos Aires a inspector de aves en el mercado local. Borges se retiró del empleo público (Miller 1999).

Se calcula que alrededor del 85% de los argentinos son de origen europeo, y entre 1890 y 1910 en Buenos Aires tres de cada cuatro adultos eran inmigrantes (Moreno 1987, 94). A finales del siglo XIX los intelectuales y escritores habían elegido la imagen del gaucho, como emblema de distinción para la nación. Poco después, el "folclore" y la "música folclórica" crecieron en importancia como emblemas nacionalistas, incluyendo a menudo índices gauchescos.

Moreno Cha, ha relatado el apoyo institucional y la creciente popularidad urbana de la música folclórica en Argentina en dos oleadas -con y directamente después de los dos regímenes populistas del país en la década de 1920 y de la década de 1950 a la de 1960 (Moreno 1987, 1998).

Se relaciona con el aumento de la industrialización, especialmente en el primer período, y la consiguiente migración del campo a la ciudad. También describió las transformaciones de los repertorios rurales, elementos estilísticos originales y los contextos de actuación de manera que se ajustan a los procesos de reformismo en muchos lugares, por ejemplo, favoreciendo de los contextos escénicos y la reducción de los rasgos estilísticos que entraban en conflicto con la estética cosmopolita (1987).

Paralelamente, la música "folclórica" se profesionaliza y codifica como un tipo, representada por estrellas discográficas como Los Chalchaleros y Los Fronterizos en la década de 1950.

Moreno habló de los festivales folclóricos que se celebran en Argentina desde finales de los años cincuenta. Al igual que en Perú y en el carnaval brasileño, estos eventos incluían concursos de interpretación. Señaló que la música que se escucha en los principales festivales no es tradicional, sino revivalista, compuesta por músicos famosos que a veces la interpretaban ellos mismos.

Una buena actuación en un concurso como el Festival de Folklore de Cosquín puede lanzar un intérprete en el ámbito nacional o internacional, sobre todo cuando la actuación es en directo (1 998,2 62)

Debido a los fuertes lazos con Europa, los enfoques argentinos de la "música folclórica" como base del sentimiento nacionalista se inspiraron directamente en las fuentes nacionalistas europeas y cosmopolitas, incluso más directamente que en otros países latinoamericanos.

De hecho, ya en 1906, Ricardo Rojas publicó una serie de artículos en un importante periódico introduciendo los conceptos de Herder sobre el folk (volk) y el espíritu colectivo del pueblo (volksgeist) para argumentar que "la verdadera fuerza de un pueblo dependería en lo sucesivo de su sentido de la nacionalidad más que de la riqueza de su territorio" (Miller 1999, 166).

Dada esta base cosmopolita, no es de extrañar que músicos argentinos estuvieran entre los primeros y más importantes en insertar la música "folclórica" sudamericana en la esfera cosmopolita, originalmente en París, como ha documentado recientemente Fernando Ríos (2002).

Al hablar del populismo de Juan Perón, Nicola Miller escribió La "cultura nacional" fue descrita en su Segundo Plan Quinquenal como algo que incluía no sólo las tradiciones, las leyendas, la música, las danzas y la artesanía, sino también "la herencia espiritual que nos han legado las culturas clásicas, especialmente las griegas y latinas de origen griego y latino. ... con la adición de todas estas manifestaciones de la cultura mundial moderna no debe contradecir los principios rectores de esas formas [clásicas]" (ibíd., 60).

Miller subrayó que Perón adoptó una amplia visión cosmopolita de la "cultura nacional' en lugar de adherirse estrictamente a "la parafernalia de los gauchos y el tango con los que se le suele asociar en la mitología populista" (ibid).

Tales combinaciones de lo localmente distinto y lo cosmopolita suelen caracterizar el nacionalismo cultural y musical precisamente de esta manera; la interpretación de Vianna del surgimiento de la samba ilustra el punto también. Los nacionalistas culturales suelen expresar que una nueva cultura nacional se forjará con lo mejor de la cultura "tradicional" local combinado con lo mejor de la cultura extranjera y "moderna", es decir, cosmopolita. Los elementos localistas (por ejemplo, los gauchos, la música "folclórica") en la reformista son para la distinción emblemática y también funcionan como signos de unidad o inclusión; los elementos cosmopolitas (por ejemplo, los himnos nacionales y la música folclóricos) crean una iconicidad con otros estados-nación, y también se deben a que los diseñadores del nacionalismo estatal-cultural son ellos mismos cosmopolitas (Turino 2000).

Este tipo de nacionalismo musical reformista no existía en las primeras repúblicas latinoamericanas, sino que creció con las nociones contemporáneas y más inclusivas de la nación, y en América Latina con los movimientos populistas.

1.5 Capitalismo, nacionalismo y regionalismo musical

En muchos países de América Latina las identidades regionales son especialmente fuertes y en algunos lugares siguen siendo más vitales que las identidades nacionales. En ningún lugar es regionalismo más pronunciado que en el ámbito musical.

En México y Perú, por ejemplo, los conjuntos y estilos musicales regionales son pronunciados y desempeñan un papel tanto en los proyectos nacionalistas como en las industrias culturales capitalistas.

Una breve comparación del regionalismo en Perú y México vuelve a indicar efectos relacionados en el funcionamiento del capitalismo y el nacionalismo. Hay muchos ejemplos de grupos regionales y "étnicos" que se redefinen de grupos regionales y "étnicos" a sí mismo como "naciones", según la propia lógica del nacionalismo, y que apoyan la idea de un movimiento separatista (por ejemplo, Fenwick 1981, 214).

El fuerte regionalismo y la autonomía étnica son, por tanto, amenazas para los Estados-nación existentes e incipientes. Los programas de nacionalismo cultural suelen tratar de celebrar las diferencias étnicas y regionales ("costumbres populares" contrapuestas a formas y prácticas cosmopolitas) para definir la singularidad de una nación determinada.

Pero deben también equilibrar cuidadosamente esto con la incorporación de tales distinciones en la propia definición de la nación, de modo que se difumina la diferencia cultural como recurso para el separatismo.

El proceso de incorporación suele implicar la reforma de los estilos regionales para que sean aceptables por la gente de fuera de la región original, una especie de "integración" y homogeneización, mediante la realización de concursos, festivales y en las escuelas como mecanismos comunes para conseguirlo.

Las empresas capitalistas operan con el objetivo principal de obtener beneficios; las empresas venderán a los mayores mercados posibles. Los mercados nacionales son mejores que los regionales, así como los transestatales son aún mejores. Mientras que las empresas tratan de ampliar las ventas inundando el mercado con un producto determinado, la publicidad, etc., también se dirigen a los mercados existentes.

Especialmente en el caso de las industrias culturales (grabaciones, vestuario, películas, arte y la alimentación), los

mercados están fuertemente ligados a las unidades de identidad existentes (generacionales, subculturas, regionales, de género, de clase, etc.).

En muchos países de América Latina, las identidades nacionales ya creadas no eran lo suficientemente firmes como para definir mercados para cosas como la música durante la primera parte del siglo XX.

En su lugar, los estilos regionales que reflejan las identidades regionales solían ser más pronunciados y ofrecían los mejores resultados de la identidad, de los mejores mercados ya creados, una vez que los migrantes rurales en las ciudades empezaron a tener dinero para comprar en las ciudades empezaron a tener dinero para artículos de lujo.

Paralelamente a los proyectos nacionalistas, a las compañías discográficas y cinematográficas les interesaba que los estilos regionales pudieran atraer a un público más amplio y esto implicaba el mismo tipo de integración de las distinciones estilísticas que se produce a través del nacionalismo cultural.

La sugerencia aquí, es que el capitalismo y el nacionalismo operan una vez más en consonancia y pueden tener efectos similares en el regionalismo, pero por razones diferentes frente al fortalecimiento del Estado.

Sin embargo, las situaciones de México y Perú ilustran dinámicas diferentes debido a la etapa relativa de desarrollo capitalista y nacionalista en ambos países.

El rápido crecimiento de los medios electrónicos que comenzó en México alrededor de 1930 invadió todas las poblaciones más emotivas a través de la radio, las grabaciones y la televisión.

Sheehy resumió la historia del mariachi desde un punto de vista localizado, no profesional y a menudo ad hoc, del oeste de México hasta su estatus actual como el tipo de conjunto más conocido internacionalmente del país; tanto el nacionalismo como las industrias culturales estuvieron involucrados.

En 1907 un mariachi de ocho integrantes y cuatro bailarines de Guadalajara, Jalisco actuaron en el escenario de la residencia presidencial para el secretario de Estado de Estados Unidos.

"Esto presagiaba tanto el uso del mariachi como un emblema 'oficial' de la cultura nacional y del occidente de México y la gran migración de músicos a la Ciudad de México, que pronto seguiría" (Sheehy 1999, 46).

Ese mismo año, el mariachi Cuarteto Coculense realizó las primeras grabaciones conocidas de este estilo.

En 1920 el mariachi coculense fue invitado a actuar para un grupo de élite en la Ciudad de México y se convirtió en el primer mariachi que apareció en un escenario en la Ciudad de México (el famoso Teatro Iris); el primero en aparecer en una película "Sonora" (Santa,1931) y, sobre todo, el primero en hacer grabaciones "eléctricas", iniciando la época del dominio del estilo mariachi en la radio, el cine y, sobre todo, en los discos, que ha perdurado durante cincuenta años" (Sonnichsen, 1993; citado en Sheehy 1993, 46)

De forma paralela a los westerns de vaqueros cantantes producidos en Estados Unidos por la misma época (Malone 1969, 154-55), la música de los mariachis se difundió ampliamente por todo México a través de películas populares.

Paralelamente a la transformación de los estilos regionales "hillbilly" de las bandas de música regionales en el género del country y el western, en gran medida unificado y comercializado, en los Estados Unidos, los mariachis se asociaron con un género de música country profesional y comercialmente grabada conocido como música ranchera.

En la década de 1950, los conjuntos de mariachis se habían profesionalizado mucho, grupos estandarizados con un número de violines, dos o más trompetas, guitarras, vihuela y guitarrón.

El estilo de las cuerdas se volvió exuberante y altamente orquestado, al igual que las partes de las trompetas, y el estilo vocal incorporaba un amplio y dramático vibrato. Los bordes más ásperos de la interpretación rural se reformaron para atraer la estética cosmopolita (por ejemplo, en los violines y los timbres vocales).

Además, los mariachis llegaron a incorporar sones característicos de México (por ejemplo, "La Bamba" de Veracruz, "La Malagueña" de Huasteca), lo que hace que sus repertorios sean "nacionales y atractivos para la gente de todo México".

En el caso del mariachi, las industrias culturales capitalistas (cine, compañías de grabación y la radio) y las propias aspiraciones profesionales de los músicos la reforma estilística de una tradición regional para hacerla ampliamente atractiva, y, por tanto, vendible, al mayor número de personas posible.

Las industrias culturales contribuyeron a crear el atractivo de este estilo y se beneficiaron de su creciente popularidad. El resultado de la creación de un tipo de conjunto "nacional", localmente único, pero cosmopolita, que es ampliamente reconocido como un emblema de México, encaja precisamente con los objetivos típicos del nacionalismo cultural.

Pero en este caso el impulso fue en gran medida comercial y no generado directamente por las instituciones del Estado, aunque una mano lava la otra.

Regionalismo en Perú

La música en el Perú está igual o más segmentada regionalmente que en México; de un departamento a otro, e incluso de una provincia a otra dentro de un mismo departamento, se puede encontrar un inventario totalmente diferente de instrumentos, tipos de conjuntos y repertorios.

Sin embargo, a diferencia de México y Brasil, en Perú, ni el gobierno ni las industrias culturales han transformado aún un estilo regional en uno nacional.

En las primeras décadas del siglo XX, los criollos de Lima proyectaron el vals criollo como la música nacional, pero no cuajó entre la población mayoritaria de serranos y migrantes serranos en las ciudades.

Siguiendo la costumbre europea compositores de élite crearon composiciones "nacionalistas" que incorporan elementos y temas indígenas y mestizos, pero éstas también tuvieron un público y un impacto muy limitados (Behague 1979).

Tal vez lo más parecido a una música panregional que existe en el Perú es la chicha o cumbia andina, un género urbano-popular que surgió en las décadas de 1970 y 1980, pero la dinámica de la chicha es bastante distinta de la trayectoria descrita para el mariachi.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la intensa migración de la sierra a Lima, creó una nueva base de consumidores entre los comerciales de discos y espectáculos de música serrana (Turino 1998; Romero 1999).

Sin embargo, a diferencia del mariachi en México, no surgió un estilo regional único que adquiriera una popularidad panregional en Perú.

Más bien, la programación de radio y las grabaciones siguieron atendiendo a las identidades y afiliaciones regionales hasta la década de 1980. Las emisoras de radio dirigidas a los emigrantes de la sierra dividieron su tiempo de emisión en franjas de media, de una y dos horas dedicadas a la música de una región determinada (especialmente los waynos).

Las compañías discográficas y los espectáculos escénicos también utilizaban una variedad de intérpretes que enfatizaban su herencia regional porque eso era lo que había, y esto es lo que se

vendía. Los emigrantes solían comprar las grabaciones de los artistas de sus propias regiones, y las identidades regionales de las tierras altas se mantuvieron fuertemente de las regiones montañosas a través de la proliferación de asociaciones regionales de emigrantes (Turino, 1993).

La herencia regional estaba claramente indexada a través del tipo de conjunto (por ejemplo, los saxofones, el clarinete, arpa y violín de Junín; los grupos de mandolina de Ancash; la música de guitarra, violín y/o arpa de Ayacucho; los grupos de bandurria del sur de Cusco; los grupos de zampoña de Puno, etc.), así como trajes y repertorios regionales estilizados.

Artistas comerciales de wayno de la ciudad de Lima y de otras ciudades importantes, sobre todo los más exitosos, se distinguen por su estilo de éxito, se distinguen estilísticamente de la mayoría de los artistas rurales por el uso de un amplio vibrato, texturas de conjunto, y una estandarización de la forma de la canción.

Sin embargo, en relación con las transformaciones estilísticas del mariachi, estos grupos se mantuvieron mucho más cerca a los estilos regionales rurales de los que procedían, al igual que la estética de su público.

Los estilos regionales de la sierra peruana nunca se transformaron hasta el punto de ser atractivos para el público cosmopolita, sino que se mantuvieron arraigados en una estética muy localizada.

Dado este mantenimiento regionalismo, ni los políticos ni los comerciantes podían utilizar o favorecer el estilo de una región sin el estilo de una región sin alienar a la gente de otras regiones.

Así, cuando los líderes políticos querían utilizar la música de las tierras altas para indexar la "nación" o para indicar vínculos populistas, tenían que incluir una variedad de grupos y estilos en un mismo acto. A partir de la década de 1960 y hasta su cúspide de popularidad en la década de 1980, la chicha o cumbia andina surgió como un nuevo tipo de música juvenil entre los hijos de migrantes andinos en Lima y otras ciudades (Turino 1990; Romero 1999, 416-18).

La chicha combinaba rasgos melódicos del wayno con el ritmo de la cumbia colombiana interpretada con guitarras eléctricas, bajo, teclados y fue el primer estilo que surgió y se dirigió al mercado migratorio que funcionó a nivel panregional. Las estrellas de la chicha, como Los Shapis, fueron conscientemente panregionales en su esfuerzo por ampliar el mercado.

Presentaban un popurrí de chicha con melodías de los waynos

más conocidos de los diferentes departamentos de los andes, y al principio se comercializaba como "Los Shapis del Perú", y más tarde, aún más ampliamente, "de América".

A mediados de la década de 1980, la chicha se utilizó para anunciar bancos y otros bienes y servicios a los migrantes de los andes. En un movimiento populista típico, el presidente Alan García hizo que las bandas de chicha tocaran en las escaleras del palacio de gobierno. Como novedad interesante, la chicha se utilizaba a veces para las fiestas después de las bodas masivas celebradas en los pueblos jóvenes donde vivían muchos migrantes de los andes.

En lugar de otras posibilidades, la chicha se utilizó para atraer a los migrantes en contextos panregionales. Aunque la chicha de los adultos, estaba muy vinculada al mercado juvenil y, por lo tanto, no de los jóvenes, por lo que no surgió como un emblema que pudiera usarse para proyectar la nación o venderla a todos los serranos; Romero señaló que, todavía en la década de 1990, los otros estilos serranos estilos compartían el mercado de los emigrantes (1999, 417).

Los mariachis evolucionaron estéticamente para que su música pudiera representar nostálgicamente a los mexicanos en amplios sectores regionales y de clase de la población mexicana, así como en el extranjero. Por el contrario, la chicha siguió siendo una música de las clases bajas que nunca se adaptó a los gustos cosmopolitas.

La élite peruana la consideraba huachafo (kitsch), y con su estilo vocal nasal, su sonido de estudio, y un fraseo melódico corto y estático, el estilo no atraía al público del extranjero, por ejemplo, a los aficionados al worldbeat.

Sugerimos que los estilos que funcionan con éxito como emblemas nacionales también deben ser atractivo en general para los cosmopolitas en contextos transestatales, y como se ha mencionado, la popularidad en el extranjero suele ser clave para la selección de emblemas musicales nacional, por ejemplo, el jazz para Estados Unidos, la mbira para Zimbabue, el calipso y la steelband para Trinidad, el merenguero para la Dominicana, el gamelán para Indonesia y el tango para Argentina.

A principios del siglo XX, México y Perú se parecían en que ambos se caracterizaban por tener formaciones culturales regionales distintas y relativamente aisladas, y que ambos tenían una gran cantidad de población indígena y mestiza de culturas regionales distintas y relativamente aisladas.

Como en Brasil, el regionalismo en ambos países se sustentaba

en economías regionales controladas por las élites locales. Sin embargo, a mediados del siglo XX

México había alcanzado un grado mucho mayor de integración nacional y desarrollo capitalista que Perú. El gobierno mexicano inició un sistema escolar estatal mucho antes y un sistema de carreteras que supera todo lo que se realizó en Perú, salvo en las zonas más desarrolladas del país (por ejemplo, en la costa y alrededor de las ciudades). En consonancia, las industrias culturales florecieron antes y se hicieron más grandes en México que en Perú.

Por ejemplo, Perú aún no tiene una industria cinematográfica desarrollada, mientras que las películas mexicanas y ciertos tipos de música (por ejemplo, mariachi, ranchera) se han difundido por toda América.

La combinación de proyectos culturalmente nacionalistas más persistentes y una infraestructura de medios de comunicación de masas más desarrollada ha contribuido a generar una más exitosa, es decir, más amplio, complejo de sentimiento nacional en México que funciona bilateralmente para apoyar el liderazgo del Estado y abrir mercados nacionales y, en última instancia, trans-estatales, para los productos culturales.

En Perú, las industrias culturales capitalistas siguen atendiendo a los mercados regionales más sustancialmente, lo que dificulta tanto la construcción de la nación como la del mercado.

Muchos de los procesos que se iniciaron en México tras la revolución (por ejemplo, sistema escolar estatal) no se pusieron en marcha hasta el régimen de Velasco en Perú. La construcción de la nación requiere tiempo, esfuerzo y negociación constantes.

Como es sabido, las identidades individuales se constituyen de forma múltiple y de identificación y representación en función del contexto de interacción social, como el género, la clase, la ocupación, la religión, la región de residencia y la nacionalidad.

Un fuerte sentimiento nacional no niega el sentimiento regional o la identidad comunitaria. De hecho, como ilustrado por el festival Inkari de Velasco y los cánones folclóricos de los estilos regionales, los proyectos culturales nacionalistas suelen recurrir a los índices y sentimientos regionales para construir imágenes de la nación e imbuirse de sentimiento.

En los movimientos nacionalistas de éxito, sin embargo, los estilos regionales se redefinen como parte del "mosaico nacional" o de "nuestro folclore" de la región a la nación, aunque suelen llevar las primeras asociaciones como un componente necesario. Todo

esto lleva su tiempo.

A menudo, los proyectos nacionalistas no tienen éxito. A principios de la década de 1980, tras la independencia de Zimbabue, el gobierno de Mugabe se esforzó por establecer un sentimiento nacional a través de muchos de los medios descritos en este documento.

A principios de la década de 1990, el proyecto se desmoronó debido a los problemas económicos y a la alienación del Estado entre la mayoría de la población (Turino, 2000).

Peter Wade señala que los colombianos suelen decir que Colombia "carece de una verdadera identidad nacional o de un nacionalismo [sentimiento nacional]" (2000, 31).

Lo mismo podría decirse de los habitantes de muchas regiones de Perú. La identidad comunitaria seguía siendo entre los campesinos indígenas de mayor edad de Conima, en la década de 1980 (1993).

Los migrantes de Conimeiio y Punefio en Lima, enfatizaron el regionalismo, al igual que los músicos mestizos de Cusco.

Raúl Romero sostiene que el regionalismo, más que un nacionalismo unificado, es más operativo entre los habitantes del Valle del Mantaro de Junín, una zona que está ciertamente más vinculada a Lima que muchas regiones de la sierra (2001, 32-33). Explica la fuerza del regionalismo en Perú como resultado de la "ausencia de un 'proyecto nacional', es decir, la falta de preocupación de las élites por representar a otras clases sociales, regiones y culturas además de la propia", antes de los años 70 (2001, 33). Como otros latinoamericanos muchos peruanos parecen estar emocionalmente involucrados con su equipo de fútbol "nacional", lo que indica cierto nivel de identificación nacional.

Pero el nacionalismo peruano carece de profundidad y continuidad en el tiempo y, en consecuencia, el sentimiento nacional no es muy profundo ni afecta a los patrones de práctica social debido a la animosidad popular sostenida contra el Estado.

Sin un sentimiento nacional ampliamente difundido y profundamente implantado, Perú no es un Estado-nación. La historia de la guerra de guerrillas en el país subraya este hecho. Hay muchas situaciones similares en todo el mundo.

El ejemplo de Perú también sugiere que, aunque las empresas capitalistas y los proyectos nacionalistas suelen trabajar en consonancia para utilizar y difundir el regionalismo y para crear masas de consumidores y ciudadanos, respectivamente, las

empresas capitalistas se dirigirán en última instancia a los mercados disponibles debido a la motivación del beneficio independientemente de los objetivos nacionalistas generados por el Estado.

Este punto queda subrayado por la de las empresas discográficas y radiofónicas brasileñas, que permitieron de las empresas de grabación y radio brasileñas, la expresión popular fuera de la caja de las ortodoxias nacionalistas de Vargas, porque dicha expresión atraía a los consumidores y, por tanto, proporcionaba beneficios.

Como consecuencia de la debilidad del nacionalismo en Perú, las industrias culturales siguieron su identidad nacional debido a los mercados y afiliaciones disponibles.

Al igual que otros casos presentados en este documento, este ejemplo sugiere que el capitalismo suele ser la fuerza más independiente y el nacionalismo la variable dependiente, especialmente si se acepta la tesis de que la expansión capitalista más allá de las élites tradicionales, fue clave para generar el nacionalismo inclusivo en primer lugar.

Entre los años 1850 y 1950, el concepto de nación se amplió de un grupo relativamente pequeño de terratenientes alfabetizados para incluir a la población de las repúblicas latinoamericanas.

Para superar las antiguas oligarquías y la intervención extranjera, tal y como exigían y justificaban de la intervención extranjera, tal y como exigía y justificaba el discurso nacionalista post-Wilsoniano, los populistas buscaron desarrollar y ampliar la industria nacional y el apoyo político popular.

La expansión de la industria nacional requería más trabajadores, por supuesto, pero igualmente la independencia económica requería masas cada vez mayores de consumidores nacionales. Perón y Velasco fueron explícitos al respecto. La producción y el consumo se enmarcaron como deberes patrióticos.

A diferencia de la dirección y el control sobre los trabajadores, que se habían logrado mediante diversos métodos coercitivos a lo largo de la época colonial y de los primeros años de la república, la creación de una masa de consumidores significaba elevar a la gente a un determinado nivel económico.

También significaba enseñar a la gente a querer las nuevas cosas y formas de vida que se producían a través de la educación y los medios de comunicación, así como acercarles a los productos a través de mejores sistemas de transporte, aspectos definidos discursivamente como "progreso moderno".

A diferencia de acorralar a los trabajadores, crear consumidores

y ciudadanos significaba invitar a la gente a participar más plenamente en la sociedad, y a unirse culturalmente, una cuestión real en lugares como México, Perú y Brasil.

Dentro del discurso populista, la participación nacional y pertenencia como ciudadanos se convirtió en sinónimo de participación capitalista y pertenencia como trabajadores y consumidores; "naciones" y "economías nacionales”, estaban estrechamente vinculadas, como ha sugerido Hobsbawm.

En América Latina, la intervención del Estado en el ámbito cultural/artístico fue más pronunciada durante los periodos populistas.

Durante el periodo de élite-nacionalista del siglo XIX y principios del XX, el estilo cosmopolita de la música militar europea, los temas inspirados en la ópera italiana y la música artística con referencias vernáculas, fueron las principales formas de nacionalismo musical.

Esta música funcionaba para crear iconicidad con otros estados legítimos establecidos y para mantener la distinción de las élites con respecto a las masas, subrayando el restringido concepto de "nación" de la época.

Estos tipos se mantienen como un estrato más antiguo del nacionalismo musical que sigue operando en los Estados latinoamericanos contemporáneos junto con los nuevos tipos de música nacionalista reformista o "folclórica".

Los datos presentados sugieren que los líderes populistas abordaron las relaciones entre el Estado y la sociedad civil de una manera especialmente sistemática, de la sociedad civil, incluyendo el ámbito de la práctica artística. La música tuvo un papel especial durante los movimientos populistas, y en los proyectos culturales-nacionalistas inclusivos en general debido a:

(1) su fuerte conexión con grupos sociales regionales y subalternos, y de su popularidad establecida entre ellos;
(2) al ser una forma breve y repetitiva, proporcionaba una herramienta de "enseñanza" eficaz sin depender de la alfabetización;
(3) las canciones eran relativamente baratas de producir en masa;
(4) la música encajaba bien en la radio, el medio "popular" más importante para gran parte del siglo XX, especialmente en los países con industrias culturales menos capitalizadas y con un nivel de vida de bajas tasas

de alfabetización.

El reformismo que implica la incorporación y adaptación de las músicas subalternas para que se ajusten a las ideas, la estética, los contextos y los valores cosmopolitas se convirtió en la forma más destacada de nacionalismo musical; este segundo estrato histórico del nacionalismo musical acompañó a las concepciones más inclusivas de la nación.

¿Por qué las ideologías y prácticas contemporáneas del nacionalismo, la modernidad y el capitalismo se han extendido como una unidad en el mundo postcolonial?

Las técnicas, los objetivos y los fundamentos del nacionalismo inclusive el capitalismo expansivo, están estructuralmente relacionados porque el éxito de ambos depende de un número cada vez mayor de participantes activos y dispuestos.

Sin embargo, en América Latina, África y gran parte del mundo poscolonial, el éxito sigue siendo desigual, y a menudo se ve frustrado por las mismas estructuras de desarrollo capitalista desigual que ayudaron a inspirar la respuesta del nacionalismo inclusivo en primer lugar.



CAPÍTULO 2: LA MÚSICA TRADICIONAL PERUANA



Cuando se habla de la música de Sudamérica, quizá lo primero que recuerde sea la samba, la bossa nova, la cumbia o el tango. Brasil, Colombia y Argentina quizá sean lo primero que te venga a la mente sobre la música.

Pero lo cierto es que la música folclórica de Perú es inabarcable. Sólo en los últimos años la música folclórica de Perú ha llamado la atención del mundo. La parte interesante es que muchos de los músicos folclóricos peruanos siguen trabajando en su estilo puro, incluso aquellos que son famosos en todo el mundo, mantienen su raíz y evitan el tipo de música occidental/comercial.

Al igual que la mayoría de las músicas folclóricas y populares de Sudamérica, la música folclórica de Perú está fuertemente ligada al

baile. La mayoría de los géneros de música folclórica en el Perú, proviene de un tipo de danza o se acompaña de una danza.

El número de géneros y estilos es enorme, es una larga lista que no es posible nombrar todos en una página corta. Algunas de las danzas y músicas folclóricas más populares del Perú son: Huayno, Cachua, Huaylarsh, Carnaval, Mulisa, Yaraví, Harawi, Santiago, Haylli, Marinera, Tondero, Vals, Festejo, Inga, el changanakuy, etc.

2.1 La música de Perú

La música de Perú es una fusión de sonidos y estilos basados en las raíces andinas, españolas y africanas del país. Cientos de años de mestizaje cultural en Perú han conformado un amplio paisaje musical junto con danzas prehispánicas y mestizas únicas para acompañar las melodías.

Las influencias andinas se perciben mejor en los instrumentos de viento y en la forma de las melodías.

Las influencias africanas se escuchan en los instrumentos de ritmo y percusión.

Las influencias europeas se escuchan en las armonías y los instrumentos de cuerda.

Antes del Virreinato del Perú, gran parte del territorio peruano constituía el Tahuantinsuyo (el Imperio Inca), que reunía a varias de las culturas más antiguas, como Chavín, Paracas, Moche, Chimú, Nazca y aproximadamente otras 20 civilizaciones menores.

De estos pueblos antiguos, la cultura Nazca fue la que más contribuyó a las tradiciones musicales precolombinas de la región. En la actualidad, los Andes centrales, septentrionales y meridionales son conocidos por conservar los ritmos tradicionales como el huayno.

Música andina

A lo largo de los Andes peruanos, en cada pueblo, hay una variedad de canciones y bailes. En tiempos de los incas, la palabra "taki" se utilizaba para referirse simultáneamente al canto y a la danza, ya que ambas actividades no estaban separadas entre sí. Ahora, la música andina se mezcla, incluso la mayoría de los instrumentos utilizados en los Andes son mestizos.

En Arequipa y el sur de los Andes se ha difundido mucho el yaraví, estilo de canto melancólico, que es uno de los tipos de canto más difundidos. Una canción andina que es el paso de los Cóndores,

una canción tradicional compuesta por el compositor peruano Daniel Alomía Robles, y que fue popularizada en Estados Unidos por el dúo Simon & Garfunkel. La composición original es un himno al sol, (lento), seguido de una fuga de kashwa.

Principales formas musicales del ande peruano

Los cronistas nos informan sobre tres géneros musicales predominantes en él Perú antiguo: canciones Harawi, Huanca y la danza Cachua. En el siglo pasado, alguna obra sinfónica incluyó un cachua y un yaraví como tema fundamental a desarrollar.

Daniel Alomía Robles a fines del mismo siglo XIX, acoge en su colección, harawis, cachuas, danzas huancas y huaynos. Los esposos D'Harcourt, por su parte, transcriben yaravíes, cachuas, huaynos, himnos religiosos, lamentaciones, pastorales, etc. Asimismo Rodolfo Holzmann en "Panorama de la Música Tradicional del Perú habla de estas mismas formas incrementando los pasacalles y la música religiosa regional. También Consuelo Pagaza habla de huaynos, pandillas, yaravíes y en poca escala de harawis. De todos estos estudiosos, Leandro Alviña es el único que habla de la huanca como forma musical importante de la serranía. Aquí mencionamos algunas formas musicales tradicionales que consideramos, caracterizando el rostro de la notación andina.

a) **El Huayno.** Es un particular género de baile, música, poesía y de creación popular que con numerosas variantes locales y regionales, se halla muy difundido en toda la sierra del Perú, y compromete a todas las clases sociales. Posiblemente con la excepción de la música de los Queros del Departamento del Cusco (sobre el cual Holzmann tiene un trabajo especial) y de un creciente, aunque reducido número de mestizos seguidores del criollismo limeño, todos los pobladores de la región andina cultivan el huayno. Es por esta razón que podemos afirmar que junto con las tradicionales marineras y, quizás la cachua, el huayno es uno de los más importantes bailes y canciones nacionales que se incluye también en el repertorio costeño.

Según Diego González de Holguín, el huayno consiste en bailar de dos en dos separados de las manos y sacar a bailar él a ella o ella a él cruzadas de las manos. La forma actual del huayno es la derivación del prehispánico del mismo modo como ocurrió con el

yaraví.

El huayno, en cada región presenta algunas particularidades en la forma misma así como en el nombre. En Ayacucho (Puquio) por descender de una zona que forma parte de la Confederación Chanka (provincia de Lucanas) adquiere características muy interesantes. El huayno de Apurímac y de Ayacucho se parece al de la región de San Martín, donde el carácter guerrero y viril basado en las notas del acorde perfecto menor, es muy diferente al de la música pentafónica derivada de la música clásica inca. En su forma más autóctona se toca con la "chisga" roncador o flauta vertical de caña dura, con acompañamiento de la caja de cuero de cabra y madera de eucalipto.

En Puno el huayno toma el nombre de pandilla donde no sólo es tocado sino bailado. En el Cusco es alegre y movido más que en las demás regiones. Ejecutado con quena, violín, arpa y con voces agudas que interpretan, especialmente, sistemas pentafónicos En Ancash se llama chuscada y es más lento que el cuzqueño y al final tiene una fuga movida. Por su parte Arequipa le ha dado un carácter especial y toma el nombre de pampeña con un aire de tristeza; el nombre ha sido acuñado por Benigno Ballón Farfán.

b) **Cachua.** La diferencia entre la cachua y el huayno estriba en que ésta es hasta ahora, como lo describieron, los cronistas un baile colectivo y de recorrido que junta en el campo a los participantes de una fiesta. Diego Gonzales dice "Cachua": bailes asidos por las manos, danzar en corro. Josafat Roel Pineda afirma que en la Provincia de Parinacochas (Ayacucho), la cachua la bailan cantando varones y mujeres, formando rueda, a la luz de la luna o alrededor de grandes fogatas, durante él escarbe de las papas o en la cosecha de maíz.

El huayno wayñu es exclusivamente una danza de pareja, generalmente suelta, independiente y de pañuelo. Pueden bailar una o varias parejas, pero no hay relación de dependencia entre ellas, es decir, cada una de ellas baila como si estuviera sola. La cachua es colectiva. La bailan simultáneamente muchas personas que efectúan las mismas mudanzas en que los participantes se reconozcan como parejas.

En Ayacucho se denomina cachua cuando se baila asidos de las manos. En el valle del Mantaro, Junín, la canción de la trilla o cachua se llama waylars. Como canto de la trilla de alverjas es

conocida en Huancavelica (Tayacaja) cuando durante las noches y mientras las mujeres cantan alrededor de una era, los hombres también solteros, pisan los frutos con el objeto de trillarlas, es decir, separar el grano de la vaina. En la región central la cachua va acompañada de una especie de fuga de huayno.

c) El Carnaval. Parece ser de la misma época en que se formó el Santiago. Es muy festiva y alegre. Usa el sistema tritónico en sus manifestaciones más remotas. Coincide con los antiguos ritos de la fiesta de la tierra y del sacrificio de animales dedicados a propiciar la fecundidad de la tierra, sentido que hasta hoy se ha conservado.

En Arequipa la canción favorita es el “Cantemos Bailemos”. Con su famoso grito Pucllay que se toca en los carnavales. El Carnaval de Ayacucho, conserva el rito y acompañamiento típico para bailar entre parejas.

En Cajamarca también se ejecuta esta forma. En modo mayor con influencia ya costeña y acompañado, muchas veces, con acordeón. En el Cusco, dentro de su marcada pentafonía, el carnaval representa (quizás con mayor autenticidad) su primigenio carácter ritual.

d) La Muliza. Es una especie de triste, pero sin un ritmo improvisado o informal. A pesar de su aire pausado mantiene una secuencia rítmica. A veces no se canta, dándosele prioridades al instrumento. Su origen al parecer, se remonta hasta la época en que los primeros arrieros argentinos llegaron al Departamento de Pasco, en mulas. De allí vendría el nombre de “Muliza”.

En la zona del valle del Mantaro se ha aclimatado con muy ligeras variaciones o giros melódicos y se le denomina también “Muliza”, en Huánuco, con el título quechua de Tinya (especialmente en el distrito de Jesús) y en Ancash se le llama pasacalle.

Las mulizas cerreñas tienen fuga de huayno. Las del Mantaro comienzan con un solo de violín, son acompañados por el arpa, y finalizan con el saxofón. El pasacalle se ejecuta con conjuntos de violín, flauta vertical (chisca roncador) y tambor o caja, finalizando también en fuga de huayno. En las regiones limítrofes de Ancash y Huánuco son ejecutadas por los shakshas donde la Muliza no tiene

ningún matiz de tristeza, tornándose por el contrario, en alegría.

La Muliza, cuya cuna parece ser Cerro de Pasco, de donde se extendió al norte y sur, es de origen mestizo y se toca y baila en fiestas familiares.

e) **El Yaraví.** El nombre proviene del harawi prehispánico, el que todavía subsiste actualmente como canción de imploración que se entona en diferentes circunstancias como en matrimonios, despedidas, siembras. El yaraví es de origen mestizo y su característica más saltante es el de ser cantado.

Gonzales de Holguín, define: Yaraví yuyaycucuna o huaynarina taqui, cantares de otros; memoria de los amados ausentes de amor y aflicción y ahora se ha recibido por cantares devotos y espirituales.

La letra del yaraví ha conservado el tema del mal de amores, y en su posterior mestizaje se ha aclimatado, con caracteres muy particulares e inconfundibles en Arequipa.

Algunos yaravíes llevan al final un huayno (costumbre de años recientes), en realidad el yaraví no tiene fuga, sólo excepcionalmente. El auténtico, además, no tiene un compás fijo, presentando mucho rubato, siendo ejecutado por guitarras (dúo) en Arequipa, y en regiones centrales por el arpa, violín y también la guitarra.

Según Josafat Roel, es un género de canción no bailable que alcanza proporciones nacionales y cuyas variantes de la región del norte, así como algunas variantes formales de Arequipa, toman el nombre de triste. Tuvo repercusiones en Sudamérica, cantándole en ambientes aristocráticos y fue la especie más citada por los viajeros constituyéndose como un movimiento de lied americano.

El Yaraví es casi exclusivo de los mestizos. Según José María Arguedas, el yaraví ha evolucionado (en cuanto a las letras) de acuerdo a los cambios culturales de los pueblos andinos. Significa, canción folklórica implorativa que se entonaba durante las despedidas, los matrimonios, el arribo de personas importantes a las comunidades y durante las siembras y las cosechas.

El paso del harawi al yaraví en el Cusco, ha mantenido el tema amoroso, y a juzgar por las muestras conservadas del antiguo harawi cusqueño y por el sentido de los actuales mestizos yaravíes.

f) **El Triste.** Derivado del yaraví. También es canto de amor por excelencia. El yaraví propio del Cusco, acompañado de

charango, es similar al triste costeño. El triste ayacuchano está influenciado por lo autóctono y es pentafónico. A veces termina este triste con algo de huayno. El cantante lo vive con mucho lirismo. Es una derivación autóctona del harawi, sin influencia foránea. El triste tiene fuga de huayno en regiones del sur y del centro.

g) **El Harawi.** Forma musical más antigua y de origen prehispánico. Actualmente se cultiva en el área wanka (Huancavelica, Apurímac) con un sentido más amplio respecto al amor, a la mujer. Son canciones implorativas, ceremoniales en despedidas, llegada de personaje, matrimonios, siembra y cosechas. En el Cusco a este tipo de canciones prehispánicas se le llama Wanka (tan mencionada por Huamán Poma de Ayala y Alviña). Este término ha sobrevivido más en el área chanka. El harawi andino como los que aparecen en el Ollantay no se encuentra ya en el folklore actual. En el Cusco, el harawi, probablemente haya tenido un contenido distinto al de las huancas. Parece que fue siempre canción de tema amoroso como su derivación actual, el yaraví.

h) **El Santiago**. Nombre con el que se denomina en una vasta región del centro a la herranza o marcación del ganado y según los pueblos van tomando diferentes nombres tales como vacajierro, llamis, señalay, etc. En su forma más pura se ejecuta con el wakra puku y cuando se canta, mientras los hombres realizan la labor de herranza, las mujeres lo ejecutan acompañándose de una tinya (tambor pequeño indígena).

El Santiago interpreta las diversas fases de las ceremonias con que se celebran la marcación del ganado. Además de ser muy variado, cambia de estilo según las regiones montañosas y probablemente es el que más puro se ha conservado de todas las pervivencias de la música tradicional peruana.

Los sistemas usados pueden variar desde la tritónica hasta la pentafónica y en su realización interviene el canto, tinya, wakra puku o también instrumentos de banda como el saxo y, lógicamente, el violín. Los departamentos donde se ejecutan con mayor incidencia son Ayacucho, donde toma el nombre de Cachua

y se le dedica al patrón de la fiesta, a San Santiago.

i) **El Haylli.** Los actuales himnos religiosos serranos probablemente tienen una lejana relación con el haylli incaico. Cantos muy elegíacos y ceremoniales, interpretados en las fiestas patronales o en el calendario litúrgico, siendo los referidos a la Semana Santa o a la fiesta de todos los Santos, los más resaltantes

Garcilazo afirma que todos los cantares al sol y sus reyes eran compuestos sobre la significación de la palabra haylli que significa “triunfo”. Por su parte Tamayo Vargas dice: después del haylli que es la gran manifestación coral de la lírica peruana precolombina, el tono confidencial de la intimidad poética lo dan los llamados harawis o sea la expresión de los poetas de los harawicus: la expresión de la tierra en los aymoray; de sus animales en el huancataqui; del amor en los urpis; del dolor ante la muerte en los cantos necrológicos que se titulan ayataquis o en las elegías denominadas wankas. Sobre la relación entre los hayllis y los himnos religiosos de aquella época (S. XVII) hubiesen compuesto uno que otro haylli católico, alguien o algunos de ellos han podido efectivamente versificar en quechua, aunque sin igualar en calidad ni en efecto a los himnos autóctonos.

Para Tamayo, la prueba de que el clero echó mano de la poesía sagrada quechua precolombina y la emplea con los resultados más positivos, se encuentra en los mismos cronistas españoles, y cita a Herrera en el siguiente párrafo: (los prelados) han procurado de poner las cosas de nuestra Santa Fe en su manera de canto (de los indios); y es grande el provecho que han hallado, porque con el gusto del canto y la tonada, están días enteros embebidos, oyendo y repitiendo sin cansarse. Arguedas, acucioso investigador del folklore tradicional, cree que la influencia es del harawi en los himnos religiosos y no de los hayllis.

El harawi y los cantos elegíacos y ceremoniales tipo wanka, se han conservado más en el folklore peruano que en el haylli. Ese sentido triunfal que tuvo el haylli incaico, se perdió con la conquista española y la dominación india.

j) El Huaylarsh (Huanca). Típico de Junín y se extendió a otros lugares teniendo mucha difusión luego del Huayno. En su manifestación originaria se bailaba en el sembrío de la papa, pero al ingresar a las ciudades se fue convirtiendo

en baile de grupo. Con el tiempo el huaylas adquiere carácter de danza de pareja y que hoy mantienen esa forma.

Su comienzo o introducción es siempre instrumentada, como un preludio de arpa y violín, luego aparece el instrumento típico de este lugar que es el saxofón que inicia el baile en un claro compás de 2/4.

Actualmente en el Perú, se han difundido más bailes; incluso se ha realizado fusión de muchos géneros, como la música de Jean Pierre Magnet o Damaris. En la población juvenil predominan los ritmos extranjeros, influyendo en los jóvenes por su situación económica.

Música Selvática

En la Amazonía, sobre todo en las zonas mestizas existen formas propias como la pandilla, el changanakuy, y las danzas típicas. No consideramos formas musicales desarrolladas a las expresiones musicales propias de la selva, que mayormente tienen un carácter ritual y literario, y estarían comprendidos en la etnología o música de carácter tribal.

Instrumentos musicales

En la interpretación de temas folklóricos o tradicionales se ha usado desde tiempos inmemoriales diversos instrumentos, algunos sólo quedaron en los museos o en el pasado, mientras otros conservan su rusticidad y primitivismo y, como producto del mestizaje ahora acompañan a músicos folklóricos. No pretendemos ahondar esta parte del análisis, ya que el libro "Mapa de los instrumentos típicos del Perú" (1978); editado por el INC, aunque un tanto numérico, presenta diversos instrumentos musicales. Sin embargo, resumiremos éstos en tres grupos de acuerdo al trabajo de Enrique Pinilla (1980):

a) **Aerófonos:** de los precolombinos o prehispánicos se han mantenido con ligeras modificaciones la antara, que antiguamente estaba construida de arcilla, piedra, madera, metal o hueso, etc., pero hoy preferentemente es de caña. También podemos mencionar quenas o trompetas, pututos y silbatos. Otros prehispánicos son: la trompeta ("quepa", "auka-quepa") o clarín; pito, pututo, sonajas de

plata, arcilla y calabaza.

Entre los modificados están la flauta traversa y la de pico (pinkullo, pito o pífano, roncadora, etc.), con dos manos se interpreta la tarka (flauta larga de la región aymara). La chirimía, importada por los españoles (instrumento chillón como el oboe) y que también se llama chirisuya. Es necesario agregar una especie de clarinete construido por los propios campesinos.

Destaca el Wakra puku, parecido a la trompa europea por el color y estructura (su sonido se parece al corno francés y está hecho de cuernos de toro); suelen ser dos (macho y hembra) y se usan en la marcación del ganado. La pampa corneta (3 a 4 metros) y la soko, de forma rectangular. Ambos instrumentos de la región de Apurímac y Ayacucho.

Más al norte destaca el clarín de Cajamarca (forma de traversa de un largo que llega hasta 4 metros) y la mamad (más corta). También las trompetas de madera y las de metal. En algunas regiones muy alejadas aún se sigue usando el pututo o wotutu.

A estos instrumentos mestizos y prehispánicos, hay que añadir el saxofón y clarinete en la sierra central y, la trompeta (con o sin sordina) en otros lugares.

b) **Cordófonos:** habiendo sido de poco uso este tipo de instrumento en el Perú antiguo, en la música tradicional se usan los instrumentos importados de Europa en su forma occidental o con modificaciones por el largo mestizaje.

- La guitarra: con seis, ocho y hasta doce cuerdas, se usa especialmente en el centro-norte (con temples o afinamientos variados y de mucho ingenio) y la región Huanca (igualmente con temples diversos, acústicamente exóticos).
- El charango: (variación de la mandolina o bandurria europea) empleado en casi toda la sierra sur-central y con estructura propia de cada lugar. Con cinco, diez y doce cuerdas (metal o hilos de piel de animal) empleando cajas de resonancia hechas de caparazón de armadillo y quirquincho.
- El arpa indígena: que en Paraguay tiene un rango de instrumento nacional, es fabricado de madera, poco peso y tiene sonido diatónico.
- El violín: bastante empleado en su forma típica

muestra una tosca construcción, con tres o cuatro cuerdas que le dan un sonido un tanto áspero.
- La mandolina y el guitarrón: se usan ocasionalmente en algunos pueblos o ciudades.

c) **Membranófonos:** en el Perú, el ritmo, si bien no tuvo predominio sobre los otros elementos como en México, cumplió un papel importante. Se usan, principalmente, tambores hechos de piel de animales (cabra, perro, etc.)

Membranófonos mestizos como: el cajón, cajita, castañuela, quijada de burro; que se emplea perfectamente en la música negra costeña. También los bastones de ritmo, cencerros, matracas, bongos, maracas, güiros, etc.

Además de todos los instrumentos anteriormente referidos, están los de uso regional como la caja, chillador, bandurria (semejante a la mandolina), chiri-suya, acordeón, vihuelas, ocarina (flauta de arcilla), tambora, sikuris, zampoña (variación, por el tamaño, de la antara), tarka, bombo, platillos, tijeras, etc.

Instrumentos característicos de cada pueblo

Algunos de los principales instrumentos que se utilizan en la música folclórica de Perú son:

- Huánuco: guitarra, chirisuya, mandolina (no hay instrumentos definidos)
- Cusco: quena, arpa, wankar, tinya, pututo
- Ancash: tinya, caja, roncadora, pinkullo (chisga).
- Arequipa: guitarra, mandolina, vihuelas.
- Ayacucho: charango, tinya, wankar, ocarina (flauta de arcilla).
- Cajamarca: clarín o kepa, tinya, acordeón, tambora, pito.
- Huancavelica: chillador, wakra puco o wakra corneta (cacho), chirisuya.
- Junín: saxofón, clarinete, tinya, wakra puku.
- Puno: tinya, wankar, sikuris, zampoña, charango, tarka, acordeón.
- Apurímac: tijeras, tinya, wankar, chillador, charango (cuerdas de metal),

Bandurria (semejante a la mandolina, solo se diferencia por
Su cajón), la chirisuya, el acordeón y el arpa.

Los incas utilizaban una gran variedad de instrumentos musicales, entre ellos:

1. Las pomatinyas: pequeños tambores hechos de piel de puma.



2. Las guayllaquepas: trompetas de Strombus



3. El pinkullo: instrumento de viento similar a la flauta.





4. Las antaras: zampoñas de diferentes materiales.



5. El huancar o wankara: gran tambor utilizado por los hombres



6. La tinya: tambor pequeño utilizado por las mujeres.



Instrumentos únicos del Perú

El charango: Fue inventado durante el Virreinato del Perú por músicos que imitaban la vihuela española. En las regiones de Canas y Titicaca, el charango se utiliza en los rituales de cortejo.

Tras la revolución de 1959, basada en el movimiento del indigenismo, el charango se popularizó entre otros intérpretes. Las variantes son el walaycho, el chillador, el chinlili y el charangón, más grande y de menor afinación.

El Cajón: Instrumento de percusión desarrollado por los esclavos africanos. Los ritmos que se tocan con ellos suelen tener influencia africana; algunos instrumentos de percusión son de origen no africano. Por ejemplo, el bombo es de origen europeo, y de origen andino son la wankara y la tinya.



Instrumentos de viento: Además de la ocarina y el wakrapuku, existen dos tipos básicos de instrumentos de viento peruanos, las zampoñas y las flautas, ambos de origen andino. De la primera variedad, está el siku (o zampoña) y la antara. De la segunda variedad, están las flautas pinkillo, tarka y quena.

2.2 Influencia europea y afroperuana

La música peruana se basa en sonidos de las raíces musicales de este antiguo país andino, combinados con las influencias de la música de la época colonial española. Hay muchas variedades de música peruana, incluida la música tradicional de las tierras altas, la música costera peruana y Perú Negro, que es una fusión de temas tradicionales y afrocaribeños.

Existe otro tipo de música popular peruana que se llama Huayno y es muy similar a la música precolombina. La música peruana de la costa tiene un estilo de fusión, mientras que la música peruana andina es originaria de Perú.

Con la conquista y posterior época colonial, el territorio peruano

recibe la influencia de la música europea y posteriormente afroperuana.

Uno de los primeros ritmos europeos que se fusionan con el folclore de la población africana es el orquestado por el sacerdote Juan de Araujo en el villancico Los Negritos, que incluye un estilo particular de español hablado por las comunidades negras.

En Cusco, el Hanac Pachap, un himno religioso cristiano, se remonta a la letra en quechua y compuesto por el padre Juan Pérez Bocanegra, la misma que es considerada la primera obra de polifonía coral americana.

La danza durante la época colonial en el Perú tuvo una fuerte influencia austriaca con influencia flamenca, italiana y alemana y la segunda de influencia borbónica con modelos franceses. A estos estilos de danza se suman diferentes interpretaciones con ritmos africanos de la música criolla temprana.

La diversidad musical estuvo bien documentada durante los últimos años de la época colonial, y sus melodías incorporan muchos instrumentos como zampoñas, trompetas, guitarras, marimbas y quijadas.

Los ritmos que estaban de moda a finales del siglo XVIII y principios del XIX eran los yaravíes, los cascabelillos, las cachuas y los negritos.

Tanto en la colonia como durante el inicio de la época republicana, la gente no hacía distinción entre la música sagrada y la profana. Durante el gobierno del virrey Abascal, la ópera italiana era muy popular en Lima.

A finales del siglo XVIII, los profesores de baile eran en su mayoría negros, pero en 1790 se prohibió esta actividad porque se les acusaba de inventar y modificar pasos de baile originales. Debido a esta prohibición, los profesores extranjeros de origen no afro se hicieron más populares en Perú.

Tras la independencia de Perú, se conservó sobre todo la música española. Las iglesias se concentraron mucho en la música religiosa y profana. Las catedrales más importantes contaban con sus propias orquestas, y a su vez otras iglesias podían contratar dichas agrupaciones de músicos para sus fiestas y procesiones.

Después de la independencia los peruanos mostraron una gran afición por los ritmos locales, prefiriendo a los músicos nacionales; durante 1820 y 1830 estuvieron de moda algunas melodías del músico José Bernardo Alcedo (autor del himno nacional del Perú).

Estos gustos fueron cambiando y las preferencias por los ritmos musicales europeos y las óperas desplazaron a los ritmos nacionales

en las ciudades peruanas.

Los instrumentos preferidos durante este periodo fueron las guitarras, órganos, clavelinas, arpas, violines y pianos; el Perú fabricaba estos instrumentos las cuales eran exportadas a Guayaquil y Guatemala, en el caso de la guitarra, y a Santiago de Chile, en el caso de los salterios.

Con la época republicana nace la música criolla con la influencia francesa del minué, el vals vienés, la mazurca polaca, la jota española y las expresiones mestizas de la costa central. La producción musical de principios del siglo XX fue muy intensa y los compositores eran en su mayoría gente de los barrios que se caracterizaban por un estilo particular para cada barrio.

A esta época se conoce como la Guardia Vieja, y sus composiciones no tenían registros en partituras, por lo que no fueron grabadas y muchos de los autores se perdieron en el anonimato.

El período industrial de la música criolla está acompañada por la llegada y masificación del fonógrafo, que trajo al Perú ritmos extranjeros como el tango y el fox-trot, que acabaron desplazando a la música criolla.

Esta nueva generación de los años 20 se adaptó a los gustos musicales fusionando entonces la música criolla con otros ritmos, pero sin perder la esencia del Perú. La industria criolla comenzó a evolucionar, con el aporte de los arreglistas y los cantantes que ya no son necesariamente los que componen las canciones.

Esto se acrecienta con el inicio de la radiodifusión en el Perú en 1935, con esto la música criolla deja de ser exclusividad de los sectores populares y surge un sentimiento criollo que se empieza a ver en Lima como lo “nacional”; es así que en 1944 se institucionaliza el "Día de la Canción Criolla".

Música criolla

Durante el siglo XVI y posteriormente, Perú fue una de las partes más importantes de las colonias del Imperio Español y fue centro de comercio de esclavos. El Imperio Español trasladó a muchas tribus de África Occidental a Perú y separó a los miembros de las tribus para evitar la revolución entre ellos.

Obligaron a los esclavos y también a los indígenas incas y quechuas a aceptar la cultura y el idioma español.

Así, a lo largo de los siglos, nació una nueva cultura que es una mezcla de cultura afro, indígena y española. La música criolla se

refiere a la música folclórica afroperuana que proviene originalmente de esta increíble cultura. Muchos de los ritmos y bailes mencionados anteriormente forman parte de la música criolla. Así que, de hecho, la criolla incluye muchos subgéneros.

Así que cuando escuchamos la mayoría de las músicas folclóricas de Perú, especialmente los géneros criollos, se puede sentir todas estas culturas y músicas al mismo tiempo.

La costa es la más influenciada por la cultura española, combina ritmos tradicionales europeos como el vals y la polca con diferentes ritmos, especialmente de África. La música criolla actual surge a finales del siglo XIX como parte del proceso de transformación social que experimenta la ciudad de Lima.

El estilo más popular en Lima es el vals peruano. Además del vals, los géneros musicales criollos incluyen la polca y la marinera, esta última, con orígenes en la antigua zamacueca. La marinera es la danza nacional del Perú, bautizada por el escritor Abelardo Gamarra en honor a los marineros que lucharon contra el ejército de Chile en la Guerra del Pacífico.

La marinera se considera entre la costa peruana, tan representativa como lo es el tango en Argentina. Tiene tres variantes principales, la norteña, la limeña y la serrana. La marinera norteña es la más popular y puede ser llamada como la danza nacional en Perú. Se baila en pareja y con el uso de pañuelos.

2.3 Afroperuano: una cultura que se mantiene viva a través de la música y la danza.

Una breve muestra de los diferentes tipos de música afroperuana junto con varios bailes tradicionales.

Al escuchar la alegre selección de música y ver los enérgicos bailes interpretados por el grupo "Perú Negro", es difícil imaginar la triste historia que ha supuesto la creación de este tipo de música. En una reciente entrevista con Heidi Feldman, autora del premiado libro Ritmos Negros del Perú:

Revivir la herencia musical africana en el Pacífico negro, habla de las luchas a las que se enfrentaron los africanos que vivían en Perú durante la mayor parte de su historia.

Los africanos fueron traídos a través del Atlántico para trabajar como esclavos durante el siglo XIX, desembarcando en el Río de la Plata o en el norte de Colombia, y trabajando en Brasil o Cuba. Sin embargo, un pequeño número de africanos realizó un segundo viaje por tierra hasta la costa del Pacífico de Sudamérica, asentándose en

Perú.

Estos grupos de africanos, a los que Feldman se refiere como la cultura "negra del Pacífico", estaban muy aislados de muchos de sus descendientes que trabajaban en la costa atlántica. De hecho, el mayor número registrado de afrodescendientes que vivían en Perú en un momento dado era de 95.000, una cifra mucho menor en comparación con Brasil o Cuba.

No es de extrañar que esto provocara muchas formas de racismo contra los negros que vivían en la Costa del Pacífico durante esta época. De hecho, no fue hasta los años 50 y 60 cuando la cultura afroperuana empezó a revivir y florecer, en gran parte gracias a la expresión cultural en forma de música y danza.

Según los dibujos de los viajeros franceses y británicos, en Perú existieron tambores y marimbas africanas.

Desgraciadamente, los españoles y la Iglesia católica prohibieron todos los tambores con pieles, las marimbas y otros instrumentos tradicionales africanos para evitar que los africanos se reunieron, así como por temor a que esta música fuera una "señal del Diablo" (véase la historia del Son de los Diablos) (Rosenberg, 1, 2011).

A pesar de sus grandes esfuerzos por aplastar la cultura e identidad africana, la creatividad a través de la música creó toda una nueva identidad que evolucionó hacia la cultura afroperuana que tenemos hoy en día con nuevos instrumentos, bailes y tipos de música.



Figura 1 De izquierda a derecha: la quijada, el cajón y la cajita

Uno de estos instrumentos es el cajón, que era una gran caja de madera utilizada para transportar productos agrícolas, ahora conocido como el instrumento nacional de Perú. Otro instrumento famoso como resultado de la creatividad cultural es la cajita. Este instrumento fue adaptado a partir de las cajas de madera que los sacerdotes católicos utilizaban cada domingo en la iglesia para recoger la colecta semanal.

Por último, la quijada, de la que habla Schechter, es una antigua mandíbula que se extrae de un burro, un caballo o una vaca y que se utiliza para crear un distintivo sonido de zumbido en muchas de las músicas tradicionales afroperuanas. Schechter lo describe así:

> "Oímos el zumbido distintivo de la quijada... Las muelas del animal se aflojan por la exposición a los elementos, producen un crujido claro y seco cuando se golpea con el puño. En algunos conjuntos de Columbia, las muelas pueden ser raspadas con un palo". (469)

Además, Schechter menciona diferentes géneros y bailes de la música afroperuana, como el Landó, el Son de los Diablos, el Festejo y el Ingá (466). Rosenberg describe dos géneros más, el Toro Mata y el Alcatraz, que también son importantes para el estilo de baile afroperuano (1).

La canción Azúcar de Caña que aparece en el texto de Titón (467), cantada por Eva Ayllón, a veces llamada la Tina Turner de Perú (Eyre, 1), es un buen ejemplo de la mezcla de la cultura africana y peruana.

El "call-and-response" de la cantante y el coro es típico de la música africana, mientras que la letra evoca los paisajes peruanos y el modo de vida de los esclavos que trabajaban en las plantaciones de caña de azúcar.

Festejo

Este tipo de música y baile folclórico también es muy popular en Perú y es un tipo de música de los afroperuanos en la costa. El origen se remonta al siglo XVII con la llegada de los esclavos que trajeron a Perú para trabajar en las minas o en las tareas agrícolas. Hoy en día no sólo es popular entre los afroperuanos, sino que también es practicada por muchas personas.

Es un baile y música de parejas jóvenes en fiestas y eventos sociales, es erótico y enérgico y está lleno de gestos.

Además, Eva Ayllón es la prueba de que la música afroperuana se sigue haciendo y manteniendo viva hoy en día, ya que aparece en el álbum El alma del Perú negro, publicado en 1995. Este álbum es la primera grabación de música afroperuana de fácil acceso en Estados Unidos (Titon, 466).

2.4 Música tradicional

La música tradicional está representada por las manifestaciones sonoras, instrumentales y danzarías qué perviven hoy (gracias a la memoria y celo de los pueblos) a pesar del proceso de aculturación y mestizaje sufrido por las nacionalidades existentes en nuestro territorio. Esta música viene del fondo de los tiempos y se difunde sin el recurso de la notación.

Importancia y trascendencia de la música tradicional

a) Extramusical

Tarazona, Roel (1985), plantea que la música tradicional, a pesar de ser una articulación que utiliza dialectos sonoros y componentes estilísticos, siendo una manifestación humana y colectiva, no adquiere su verdadero valor, paradójicamente, en lo estético y musical, sino que por su significado, origen y función social, su importancia se da justamente dentro de la dimensión histórico-social, en el terreno extra musical.

a) Así, en lo que respecta a las ciencias humanas, la música consuetudinaria de los Andes peruanos asume una parte en el avance de esta enorme área. El ocupante andino siente y actúa dentro de su práctica con una voz interior común y hace música o golpea la pista de baile con inspiraciones indistintas o comparables a las de sus predecesores, sin buscar la exhibición o el encomio.
b) Como fuente oral y monumental, refleja realidades, sucesos, personajes que impactaron en la interacción de cualquier área local. Comunica el trasfondo histórico del hombre andino, relata su significado y cambios, sus manifestaciones materiales y profundas. Mantiene la "costumbre" en todo caso, aun cuando puede perder el significado ritual y la importancia que tuvo en épocas antiquísimas; es todo menos un par de ocasiones anticuadas.

c) La música tradicional y popular, también, nos permite conocer la psicología, a través del tiempo, de los pueblos que la cultivan. Sus motivaciones anímicas, sus intimidades, sentimientos, angustias y alegrías.
d) Por otro lado, siendo esta articulación una realidad de presencia genuina, concreta, social y localizable en la existencia, es todo menos una articulación viva que refleja un giro expreso, socioeconómico y cultural definido. En consecuencia, por ello, la horticultura se sitúa como un movimiento generador y agregador del grupo de personas andinas. En los versos de la melodía o en la trama de los movimientos, de manera representativa o realista, se comunican circunstancias de confusión, cadena social de importancia, etc.
e) Finalmente, el compromiso de la música tradicional en ámbitos como él, pedagógico, cívico, turístico, religioso, laboral, etc, es claramente extraordinario y se percibe completamente su extensión.

b) Musical

Desde este punto de vista, la música tradicional, ha permitido y permite el engrandecimiento y la significación de la actual música "occidental" o "erudita" "todo incluido" y además la pretendida "mezo música".

Los escritores europeos que más se aventuraron a ser progresistas, pioneros o perfeccionistas, se apresuraron sistemáticamente a demostrar que tenían arquetipos en los cientos de años pasados mientras presentaban sus ideas u obras, basta con hacer referencia a las declaraciones de Igor Fyodorovich Stravinsky y Arnold Schönberg sobre la legitimidad y el valor de la música antigua o consuetudinaria para el perfeccionamiento de sus increíbles obras que un confundido subestudiante consideraría como la antinomia de la costumbre.

El equivalente podría decirse para describir a algunos arreglistas verdaderamente innovadores de América Latina que no sólo rastrearon una vena colosal de creación (en lo tópico, lo resonante, lo melódico, lo cadencioso, lo "sinfónico", lo instrumental, lo interpretativo, etcétera) en las viejas historias americanas, sino que esta profunda realidad melódica delineó el carácter, la "independencia" y la significación de sus obras. Villalobos no sería lo que es sin las fábulas afrobrasileñas; Ginastera, sin la práctica

melódica gaucha; Chávez y Silvestre Revueltas sin el legado azteca y maya.

Del mismo modo, en Perú, la música costumbrista ha llenado como un manantial de exploración y creación un material tan instructivo para dos de los intérpretes que han cultivado prácticamente la totalidad de nuestra historia sonora imaginativa de este siglo y que, justamente por eso, se destacan entre la reunión de artistas extraordinarios: Rodolfo Holzmann y Andrés Sas.

A pesar de los "grupos" y ejemplos inflexibles de la música erudita y del desprecio que nuestra sociedad "occidentalizada" siente por lo folclórico (que hoy sostiene el apabullamiento de la supuesta música de masas) ésta ha afectado y adaptado la formación de muchos autores. Estas manifestaciones se dividen en tres grupos:

- Creaciones que racionan cada uno de los componentes de la conocida melodía popular (melódica, estructura, arreglo aparente y estado de ánimo, potenciando sólo la perspectiva sinfónica).
- Arreglos que conservan algunos componentes de una variedad animal folclórica y el resto lo explica abiertamente el intérprete, en los que generalmente se sustituyen los metros y se transmite un énfasis mucho más refinado.
- Composiciones que ensamblan ritmos, vocalizaciones, planes melódicos musicales de diversas especies, expuestos desinhibidamente por el escritor.

Prácticamente todos los arreglistas latinoamericanos "escolásticos", perfeccionistas o no, generalmente dejan ver en sus obras un dejo nacional. Es aquí un modo de usar la percusión, es allá el impulso rítmico, es más allá, la breve mirada a una escala, de una cadencia característica, de una sonoridad excepcional; o bien, el “color” revelador del humorismo de la palabra, la melancolía de un clima o simplemente el contenido de un texto, listo para ser ejecutado por un cantante o un coro. Se podrá usar más instrumentos y técnicas muy sofisticadas y modernas que carezcan de nacionalidad, pero quien los maneja lleva la suya en las manos.

c) Una aclaración pertinente

Desde un punto de vista musical y académico, si la contribución del folklore y la música tradicional, es considerable, no podemos

perder de vista el hecho de que su valor intrínseco, precisamente se da en lo NO MUSICAL. Quienes le atribuyen un valor puramente artístico a ciertos documentos etnográficos americanos andan errados, desvirtuando en esencia lo que primitivamente servía a otra cosa. Lo señalado no significa que no tenga un valor estético esta música, lo tiene y en demasía, pero siendo el arte tradicional un todo integrado a mensajes y situaciones socioculturales, un análisis pertinente de esta música debe ser más holístico.

Además es necesario indicar que, la intención de expresar el “folklore al estado puro”, autóctono, dentro de un ropaje y técnicas nuevas, académicas, con la intención de “revalorar” el folklore es loable, pero esta revaloración con un criterio formal esquemático, es un tanto equivocado. A los temas y melodías (bellísimas en más de las veces) cuando se les separa arbitrariamente de su contexto, de todos modos se está cometiendo una mutilación.

Principales características de la música tradicional

A la luz de un trabajo similar del creador, traemos a colación que la música tradicional peruana, según su pureza o mestizaje, puede agruparse en dos tipos: "autóctona", como lo indican los instrumentos utilizados y los atributos melódicos no europeos o no africanos que en realidad permanecen en la naturaleza o en ciertas piezas de nuestros países; y, lo que podemos llamar "mestiza", por haber hecho una combinación de componentes e instrumentos autóctonos con los europeos, que asombrosamente reflejan el límite inventivo del indio y del mestizo.

A pesar de que no podemos hablar del folklore al “estado puro", es en la región andina donde hay estructuras melódicas y danzas tradicionales más autóctonas y lejanas en el tiempo que en otros lugares. Es esta disposición de manifestaciones la que nos interesa representar en gran medida.

a) Rasgos genéricos

a) **Es colectiva:** son conocidas y ensayadas por un pueblo. Su ejecución y utilidad sin tener en cuenta el tiempo se mantiene con la intención primigenia. Se siente y se piensa de forma colectiva y no constituye por lo mismo una exhibición de deleite para un público selecto del ámbito local, ya que todos son actores.

b) **Es generacional:** se transmite oralmente, de una edad

a otra, de los padres a los hijos, por lo que es memorístico, informativo, heredado y tradicional.

c) **Es anónima:** se desconocen al creador o a los creadores. Es todo menos un carácter comunitario y no elitista. El intérprete folklórico no depende, no vive de su música, otras son sus actividades de supervivencia, en esta línea no le pone un costo y no reclama la paternidad melódica de sus creaciones, que en la mayoría de casos han sido el resultado de una inspiración múltiple.

d) **Es plástico:** sufre cambios y alteraciones con el tiempo. Cada transmisor de la música tradicional tiene sus propias maneras específicas de descifrar y comprender esta expresión. Esta transmisión a diferentes épocas va acompañada de ciertos cambios, ya sea en el tiempo, la altura melódica, el aire, la ejecución vocal o instrumental, la coreografía, etc. Asimismo, cada lugar, según sus orígenes sociales y concepciones culturales, le imprime giros peculiares que hacen que una melodía o estructura melódica en diversos lugares presenten cambios incluso en el nombre. Estas modificaciones ocurren regularmente, con la exculpación de los individuos que tienen fe en una historia antigua y estática, debido a la interacción de la migración o el reasentamiento de la población, producto del desarrollo social.

e) **Es ubicable:** se da en el tiempo, en el espacio. La mayor parte de estas estructuras melódicas están relacionadas con un motivo, un movimiento de trabajo, una costumbre, un rito. Tienen un calendario fijo en el caso de las danzas. Significativamente más a causa de los ejercicios hortícolas, productivos o de diversión. Es determinante, la frecuencia y cronología de su manifestación. Igualmente por el habla y nacionalidad de la etnia de cada región, un mismo tema musical con ciertos giros y cualidades específicas, puede ser efectivamente percibido y diferenciado.

f) **Es perviviente:** a pesar de la técnica y occidentalización de la cultura, la música tradicional tiene una fuerza capaz de imponerse ante la música de masas, académica o mainstream. Aquella, porque su influencia e impacto es efímera, esta otra, por su alcance reducido en una sociedad como la nuestra y esta última porque el pueblo no la siente consustanciada con su tradición y vida.

g) **Es funcional:** conserva su origen y la importancia que le dieron sus antepasados. Estuvo relacionado con actividades agrícolas, religiosas, ceremoniales, rituales, dramáticas, trágicas, cómicas, etc. Aunque en algo puede haber variado esta finalidad primaria, en lo esencial responde a un objeto determinado alejado del espectáculo propiamente dicho.

h) **Es popular:** responde a las preferencias y expectativas del pueblo, de sus estratos mayormente más masivos.

b) Características específicas

a) En una estructura global podríamos decir que la expresión sonora tradicional presenta elementos de insistencia y de repetición interminable de motivos o párrafos musicales que dan vueltas sobre sí. Estos rasgos sin embargo para formas mestizas son atenuados y existe más bien en ellas un equilibrio intencional. (Fig. 1)

b) En los temas folklóricos o tradicionales la ausencia de matices es notoria; a diferencia de la interpretación de temas populares o clásicos los músicos folklóricos no usan ni pianos súbitos ni crescendos, menos rallentandos. Sólo en el yaraví o triste se notan efectos de interpretación. Sólo en el yaraví o el triste se perciben efectos de interpretación.

c) El compás es imperceptible. No existe una métrica acentuada como en las canciones populares o escolares. El ritmo y la melodía tienen una secuencia supeditada en algunos casos a la letra y en otros al rito o fusión del tema.

d) El ritmo de la música andina usa mucho la síncopa, que le da a la melodía una belleza especial y exuberante. Los músicos folklóricos a través del tiempo, posiblemente hayan suplido la escasez de notas y el tremendo esfuerzo que significaba solamente por medio de ellas crear belleza gracias al uso de formas rítmicas sincopadas. La síncopa continua y reiterativa es uno de los factores que anulan muchas veces un compás simple o una métrica fija (Fig. 3).

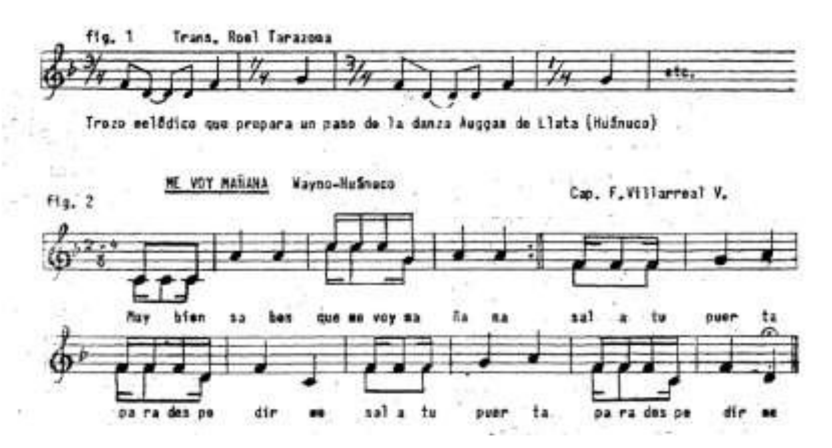
e) En temas de carácter mítico como en el Himno al Sol quizás aparezcan con insistencia notas largas, pero en la mayoría de temas y más propiamente en las de aire festivo son figuras de relativa duración los cuales

abundan; particularmente en huaynos, mulizas y carnavales. En el caso de las figuras las notas cortas le dan una particularidad destacable. (Fig. 4).

f) En los temas de origen inca especialmente los pentafónicos, el aire es a todas luces un tanto melancólico Sin embargo los ritmos ágiles a veces menguan ese carácter. Esta tristeza que muchas veces se le ha increpado al habitante rural de la serranía peruana es más bien producto de un mestizaje en la letra y la intencionalidad de la melodía resultado de la conquista y el vasallaje colonial.

g) En la interpretación más primitiva del folklore andino son las mujeres las que ejecutan en notas agudisimas melodías vocales. En la región de la sierra central incluso sin más apoyo que una tinya las mujeres se encargan de acompañar alguna labor productiva con voces que marchan diferenciadas de los sonidos temperados sin producir alguna diferencia auditiva.

h) Entre los instrumentos, dos son los que mayor trascendencia han tenido en la forja de la personalidad tradicional del ande peruano. La caja o sus similares que están presentes, sea en danzas o canciones antiquísimas y la quena, pito, flauta de pan, pinkullo o instrumentos preciados que en sus formas antiguas presentan tres o dos huecos y cinco o seis actualmente. El acceso de mestizaje incluyó nuevas formas instrumentales, que fueron relegando a los anteriores, a un uso puramente ritual o campesino. De este modo, la música mestiza empezó a apoderarse de los pobladores o ciudades.





Elementos de la música tradicional

A. Materia sonora

En diversos trabajos de Etnomusicología, los sistemas usados por los peruanos no se reducen como muchos recopiladores creyeron en un tiempo, a cinco notas. Muestras de la región Chanca o Huanca, hablan de sistemas aún más reducidos.

En la actualidad las escalas más pequeñas por su amplitud, todavía usadas, son la trifonía y con mayor difusión la pentafonía. Aunque, temas con más de seis sonidos existen también en abundancia, pero producidos por un mestizaje posterior. El Mtro. Rodolfo Holzmann es el que ha estudiado este fenómeno minuciosamente:

a) **La Trifonía:** serie de tres sonidos que corresponden a un acorde perfecto mayor o menor. Se usa en muchas melodías de la región Huanca y Chanka (la incaica es pentafónica) en formas musicales como el Santiago,

carnavales, algunos huaynos, harawis y danzas típicas de algunos lugares. En esas melodías las notas del acorde perfecto mayor (con su vigor y alegría varonil), así como las notas del menor (con su arte un tanto melancólico, dispuestos en forma sucesiva o con saltos), siempre se presentan acentuando la nota principal o grado tonal y en forma cadenciosa.

Ejemplos:
1°

- "Tarakachus mamay karan" en español quiere decir "¿Es que mi madre fue un venado?
  "Carnaval" de la provincia de Chumvilcas, del departamento del Cuzco.
- La métrica es A-B -°A
  - El centro tonal Sib mayor.



2°

- "Pacha huala lucero" en español quiere decir "Estrella matutina"
  "Santiago" de la provincia del departamento de Junín
- La métrica es A-A-B-B°
- El centro tonal es Fa mayor
  - El Santiago se denomina en una vasta región del centro del Perú a la herranza o marcación del ganado.





b) **La Tetrafonía:** serie de cuatro notas. En el modo mayor estaría formada por un acorde de tres notas más la sexta de la fundamental, que en el lenguaje clásico sería considerado como apoyatura de la quinta, o, en otros casos como nota de paso o auxiliar. Por el número de apariciones o, por tener duración breve, se podría considerar como nota de adorno en vez de verlo como acorde invertido.

Ejemplos:

1°

- "Ambarinaschallay" en español quiere decir "Mi Ambarinita".
  "Carnaval" del departamento de Apurimac.
- La métrica es A-B-C
  - El centro tonal fa mayor



2°

- "Pasaschay" en español quiere decir "Pasita".
  "Carnaval" del departamento de Junín.
- La métrica es A-A-B-B°.
  - El centro tonal es Sol mayor.



c) **La Pentafonía:** serie de cinco notas que se usan en mayor porcentaje en la música tradicional actual con ritmos y compases variados. Casi siempre con un carácter descendente al finalizar, con ausencia de semitonos diferentes a los de la pentafonía asiática. La pentafonía andina presenta un aire ligeramente melancólico que es atenuado por el contratiempo y la síncopa. La posibilidad de desarrollo melódico de la pentafonía es asombrosa y hasta tiene un carácter mágico, pero que desde una óptica occidental presenta una armonía monótona y pobre.

Ejemplos:

1°

- “Paqcha minka”.
  Música tradicional del departamento de Apurímac.
- La métrica es A-B
- El centro tonal es la escala pentafónica de La.
- Música usada para el trabajo comunal del riego.
  - La nota si está como ornamentación en el compás siete, así que es tomado con nota de paso, apoyatura.

2°

- “Campa” zona selvática del Perú.
  Música tradicional selvática del departamento de Cuzco.
- La métrica es A-A-B
- El centro tonal es Do mayor.



d) **La Hexatónica:** Escala o modo musical constituida por una sucesión de seis notas, en la que cualquiera de sus sonidos o grados pueden actuar como centro tonal, acentuando la nota principal o grado tonal.

Ejemplos:
1°

- "Carnaval".

Música tradicional que proviene del departamento de Cajamarca.

  - La métrica es A-A-B-B.
  - Centro tonal Sol mayor.





2º

- "Dansaq" que en español es "Baile de tijeras"
  Música de fiesta religiosa del departamento de Ayacucho.
- La métrica es A-B-C-D-E-F
- Centro tonal Re menor



e) **La Heptafonía:** es de influencia mestiza que incluye también otros grados más universales como notas cromáticas que son casi siempre de paso o tienen el carácter de fórmula melódica.

Ejemplos:
1º

- "La parrita"
  Marinera que cuyo origen parece ser del departamento de Ica
- La métrica es A-B-C

- Centro notal es Sol menor



2°

- "Melancolía"
  Yaraví del departamento de Arequipa
- La métrica es A-°A-B-C
  - Centro Tonal fa menor



B. Una aclaración pertinente

Los dos primeros sistemas descritos que aún viven en formas melódicas primigenias del Perú profundo, como toda música ritual o funcional alejada de criterios académicos no se funda, en escalas propiamente dichas o clásicas, sino en sucesiones o series de ciertas notas, que lejos de ser arbitrarias u ocasionales, responden a una intencionalidad y a una lógica musical. Estas series, a la luz de la Física y de la Música, tienen una base científica explicable: mantienen relaciones con las "armonías naturales" tan caros a los músicos académicos. Planteado así el problema, estos sistemas no responden a criterios de tonalidad y modalidad, ni a grados especiales. Ante un análisis melódico, en estos sistemas, se determinan las notas principales o secundarias por orden de importancia y repetición, existiendo siempre una nota en torno al cual giran las demás y que con mucha razón los etnomusicólogos lo llaman centro o grado tonal.

2.5 La educación musical, un reto con las nuevas generaciones

La excelencia en el don de la enseñanza de las artes en el Perú, siempre ha sido una prioridad, hoy más que nunca sus resultados se muestran en todas las ramas de la educación artística: música, artes visuales, artes dramáticas, ballet, danza moderna y folclórica, circense y musical.

Este arsenal de expresiones estéticas cuenta con múltiples facilidades en todo el país destinadas a formar artistas profesionales en confluencia con su entorno sociocultural.

El año 2019 ha sido testigo del buen esfuerzo en la labor docente de cada una de las escuelas de enseñanza de música. Supervisada por el estado peruano, la red de escuelas de música de todo el país cuenta con los medios necesarios para ofrecer a cada alumno el instrumento musical básico y toda la base material de estudio de la enseñanza artística, sobre todo en la música tradicional.

También se realizaron trabajos de reparación en algunos centros educativos, muchos de ellos con la colaboración incondicional de las familias de los alumnos. Otra de las acciones realizadas durante el año fue incentivar la participación de los estudiantes en diferentes eventos de música tradicional.

La música es una de las manifestaciones artísticas donde el hombre, como ser social, se comunica y se expresa mediante el uso

del sonido como materia prima. A través de él se transmiten sentimientos, emociones, estados de ánimo y formas de percibir el mundo, de esta definición no escapa la música tradicional.

Esta manifestación del arte es un elemento indispensable en la vida humana, permite tener diferentes respuestas psicológicas conscientes e inconscientes a la experiencia sonora, lo cual se diferencia de la capacidad del ejecutante para identificarse con el trabajo sonoro, además de armonizar con dos elementos importantes del ser humano: la psique y el cuerpo.

La música es inseparable de la sociedad contemporánea, ya que se utiliza para diferentes propósitos: el placer de escuchar, tocar o bailar; con fines terapéuticos; educativo, entre otros, la música tradicional es inherente del Perú, en sus tres formas: Andina, Afroperuana y la Costeña o Criolla.

Contribuye al desarrollo de la motricidad fina y gruesa, el lenguaje, los procesos psíquicos que componen la actividad cognitiva, reafirma la autoconfianza, la socialización, permite la adquisición de estándares y reglas de conducta, la formación de valores, entre otros aspectos de la personalidad, para lo cual privilegia la educación cívica, enriqueciendo la vida y mejorando el comportamiento profesional y humano.

En la formación del educador musical jugó un papel importante en Perú, esto permite un mejor desarrollo artístico y estético en los establecimientos educativos, lo que debe favorecer al mismo tiempo la personalidad del especialista incidiendo en su sensibilidad, sus aptitudes y su profesionalidad. La preparación, con relación entre lo musical y lo pedagógico, por la capacidad de apreciar, interpretar, crear y adaptarse a las tendencias pedagógicas y musicales para desarrollar la musicalización ciudadana en el siglo XXI.

La educación musical está incluida en los programas de educación general de los peruanos. La educación inicial es el nivel en el que el niño progresa del primero al sexto grado, de los seis a los doce años.

La progresión de la personalidad del niño peruano en la etapa escolar se refleja en la actividad y la comunicación en sus relaciones interpersonales, contribuyendo ambos como agentes mediadores entre el alumno, la sociedad y la experiencia que asimiló.

Para contribuir a su desarrollo integral, el sistema educativo ha llevado a cabo un conjunto de transformaciones, basadas en la mejora de los diferentes niveles educativos, por tanto, con la aspiración hacia el individuo que desea formarse de acuerdo con las demandas de la sociedad.

El alumno desarrolla sus conocimientos en diferentes materias, lo que le permitirá aplicarlo a los nuevos retos a los que se enfrentará en el mundo actual.

La Educación Musical como el proceso educativo de la música, presenta dos líneas de trabajo: una dirigida a la preparación del músico profesional como creador e intérprete, musicólogo y pedagogo a través de las escuelas especializadas, ingresando a las mismas los que aprueben la prueba de aptitud que comprenden la de musicalidad y la física, otra está encaminada a la musicalización de forma masiva a niños, jóvenes y adultos que contribuye a la formación integral del peruano y se denomina Educación Musical masiva.

Existen diferencias en estas líneas de trabajo ya que persiguen objetivos distintos. La primera se dedica a la formación profesional del arte, preparada en las escuelas especializadas, en conservatorios y centros pedagógicos musicales. Los estudiantes aprenden un instrumento básico y las asignaturas de la especialidad. La segunda se dedica a la formación del ciudadano, del público receptor, con estos objetivos:

- Desarrollar la percepción auditiva.
- Desarrollar las capacidades musicales y la creatividad.
- Formar el gusto musical y las ideas estético-musicales.

Existe una interrelación dialéctica entre la Educación Musical especializada y la masiva, la primera proporciona, al músico, los conocimientos técnico-musicales que le permitan ejercer su desempeño profesional en la sociedad, a su vez de la masa educacional surgirá de un público sensible, los futuros profesionales de la música.

La Educación Musical masiva en Perú se comienza en las edades iniciales, impartidas por los educadores, se imparten mediante clases en las instituciones peruanas. En edades superiores esta tarea corresponde a los profesores de esas instituciones.

A través del estudio y análisis del desarrollo de la Educación Musical en este país sudamericano se ha podido constatar que ha estado trabajando desde diferentes líneas directrices o contenidos, entre los cuales se encuentran la educación vocal, rítmica, perceptiva, la expresión corporal, la creación-improvisación y la lectoescritura musical.

El aprendizaje de la música tiene que ser un proceso mucho más amplio en el que se utilicen todas las expresiones sonoras de la

realidad: desde los sonidos propios de la naturaleza hasta las sonoridades de los objetos, del entorno, de la calle, de los distintos tipos de trabajos, materiales diversos y del cuerpo humano, incluyendo la voz.

Se asumen los componentes válidos para los diferentes períodos del desarrollo humano: educación auditiva o perceptiva, rítmica, vocal, lectoescritura, improvisación-creación y expresión corporal.

En el contexto escolar es imprescindible que el que dirija la Educación Musical esté debidamente preparado, con aptitudes y conocimientos musicales que le permitan dirigir y orientar desde el punto de vista didáctico los contenidos de esta ciencia de la educación, de ahí la importancia del trabajo curricular que comprende la preparación metodológica de los maestros y profesores.

La educación vocal está encaminada al aprendizaje de obras y juegos vocales e improvisaciones con la voz es de vital importancia para el desarrollo de la musicalidad, pues permite conjuntamente la percepción melódica, la asimilación de determinadas relaciones de valores, en cuanto las diferentes alturas sonoras y la reproducción musical. También está implícita en la rítmica, por lo que se desarrolla la interpretación y la sensibilidad artística.

Las posibilidades expresivas de la voz humana a través del canto son infinitas. Se pueden producir sonidos de diferentes tonos y timbres. Con la entonación de vocales, consonantes, sonidos onomatopéyicos, acompañados de gestos, duración, intensidad, tono, con distintas dinámicas (forte, mezzo forte, piano, pianissimo, fortíssimo, entre otras) y tempo o aire, de forma individual y colectiva, permite la creación de múltiples expresiones musicales.

Las vocales, consonantes y silencios se combinan para obtener diferentes estructuras, formas musicales, cambios de intensidad, tonalidad, ostinatos rítmicos y melódicos, melodías, patrones rítmicos y polirrítmicos. También puedes aplicar los ritmos de la música tradicional peruana.

El tratamiento de las voces es fundamental para la formación musical de los escolares, donde se trabajan los diferentes tonos de los registros, bajo, medio y alto; la entonación de los intervalos según su tesitura, los giros y las frases melódicas, las diferentes intensidades, las duraciones largas y cortas, los ostinatos y los diseños que se pueden aplicar a diferentes formas musicales.

Las posibilidades vocales y gestuales desde el punto de vista expresivo y sonoro tienen un gran valor comunicativo dependiendo del uso que hagamos de ellas, se pueden demostrar emociones de

todo tipo, tanto individualmente como en grupo.

La educación auditiva o perceptiva está presente en todos los contenidos de Educación Musical. El desarrollo del analizador auditivo debe evaluarse con una visión global y totalizadora en el proceso de percepción.

Este último debe comenzar con las posibilidades sonoras del cuerpo, con sus sonidos internos y externos: el latido del corazón, la respiración, las articulaciones, las múltiples formas de percusión corporal. La autopercepción es decisiva en el montaje de obras vocales e instrumentales.

La percepción del entorno sonoro: áreas exteriores, calles, aulas, objetos, conversaciones, el viento, la lluvia, medios de difusión masivos, entre otros, son fuente idónea para el desarrollo del analizador auditivo y para la creación-improvisación con la utilización de los sonidos percibidos.

Los objetos pueden tener múltiples posibilidades sonoras según se manipulen. Para esto debe realizarse una observación o percepción sonora, visual, táctil y cinética.

En la percepción auditiva ocupan un lugar relevante las audiciones dirigidas de buena música: folklórica, popular profesional y de concierto, en vivo o grabada.

El concepto de buena música incluye la mejor de las distintas músicas del mundo y de peruana en particular, desde las de épocas pasadas hasta la contemporánea. Su inclusión en la musicalización del individuo debe ser gradual y sistemática desde las primeras edades.

En los diferentes niveles educativos se debe contemplar un sistema de percepción auditiva con actividades de percepción sonora corporal, percepción del entorno sonoro y audiciones musicales, teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes edades, los gustos y preferencias musicales de los oyentes, así como sus necesidades estético-musicales.

Para la comprensión acerca de la concepción y estrategia a tener en cuenta en la educación auditiva de un sujeto es necesario romper con los tradicionales cursos de apreciación musical, en los que el estudiante adopta una "actitud de muda sumisión", a lo que agrega: "siento que mi tarea fundamental durante este curso fue la de abrir oídos siempre traté de inducir a los estudiantes a percibir sonidos en los que antes nunca habían reparado, a escuchar como locos los sonidos de su propio ambiente y los sonidos que ellos a su vez inyectaban a su medio.

La música es un componente esencial y temprano para lograr la

mejora del equilibrio socio-lleno de sentimiento, apasionado, erudito y táctil.

Posteriormente, en la instrucción a través de ejercicios y trabajos melódicos, los alumnos se adaptan totalmente.

Del mismo modo, la música es una técnica de increíble valor y notable para fomentar la perspicacia, ya que poco común para fomentar la perspicacia, ya que extraordinarios analistas han demostrado que la música incluye los lados izquierdos, derecho, anterior y posterior del ecuador de la mente humana.

De esta aclaración se tiende a interpretar que cuando la música está disponible, el alumno aprende y retiene los datos con mayor rapidez.

Es más, la música puede interactuar e incorporar a individuos de todo el mundo sin rechazo ni segregación de ningún tipo; en este sentido, nos permite sentir y experimentar numerosas sensaciones, ya que en él, además, en vista de que en la vida no hay ausencia de música, simplemente es importante suscitar y fomentarlas (Tasayco y Rodríguez, 2012).

La música es esencial para el orden creativo y su objetivo central en la instrucción es que los alumnos avancen en la cooperación dinámica en los singulares y diversos ejercicios académicos, con el objetivo de que tengan encuentros positivos en su giro individual y social.

Habitualmente, la música se considera una diversión o el producto de una práctica social, pero hay que considerar que se suma a las medidas de aprendizaje con numerosas ventajas, que son significativas y se reflejan en él son significativas y se reflejan en el motor, el giro intelectual y social, el avance de los personajes, la imaginación, la inventiva, la imaginación y el giro social. (Calderón, 2015).

La música tradicional nos distingue como cultura, como criaturas y como encuentros que tienen un lugar con el público en general. Del mismo modo, la música caracteriza a los personajes

De la misma manera que Kodaly expresa que la música debe ser instruida desde las edades más tempranas en los jóvenes, que debería ser el eje central de todo aprendizaje y simultáneamente el punto focal del programa educativo (Martínez, 2014).

La articulación melódica es una guía instructiva importante, ya que a través de ella el niño puede beneficiarse de alguna intervención de manera más completa.

Por lo tanto, los instructores tienen un trabajo vital en la práctica educativa, ya que deben diseñar sus clases para que los estudiantes

obtengan la inspiración y la inversión dinámica en todos los ejercicios escolares, ya que la música es un ejercicio, ya que la música es un activo que dinamiza todas las medidas de instrucción y aprendizaje, como medidas de instrucción y aprendizaje, como afirma Kodally (Calderón, 2015).

La música es un elemento importante en el desarrollo humano. Mirando la génesis del hombre, ha estado involucrado en este arte en todas las épocas de su historia, que durante mucho tiempo ha sido objeto de estudios debido a la relación con los orígenes de algunos aspectos psicológicos y evolutivos de los procesos de nuestra especie.

Frente a un fenómeno, las ciencias sociales y la educación, se ha asociado a este arte, en particular a los nuevos enfoques pedagógicos que hoy en día están cambiando constantemente los paradigmas educativos, tratando de conectarlos con los nuevos desafíos que enfrentan las sociedades actuales, especialmente los que los occidentales tienen en su cenit.

La educación está ligada a la música porque busca, de manera eficaz y eficiente, esa parte didáctica que va más allá de entretener a las personas como parte de una cultura.

En el examen dirigido por Rivera (2018) se comunica que "cuando se ha logrado una preparación melódica agradable, se mejora el corte en cuanto al perfeccionamiento suspensivo y semántico, se apoya el camino a la pericia, la estructura, los tipos de ruptura creativa de la socialización, etcétera" (p.12).

Muy bien se puede encontrar en esto que la música tiene una significación creativa, sin embargo, más que importancia útil o práctica en la actividad pública del individuo, lo que serviría para aniquilar de alguna manera la fantasía de que el trabajo, para esta situación la música, sólo tiene un elemento de disfrute.

Si bien los hechos confirman que la razón de ser de toda artesanía es la excelencia, existe adicionalmente lo que se ve como la utilidad que se le puede dar, y dentro de este escenario se puede ver el valor en lo privado de lo que es el sistema de enseñanza y su razonabilidad en materia y formación.

De esta manera, la música como artesanía es significativa en la disposición necesaria, entusiasta, social y paradigmática del individuo, similar a alguna otra artesanía, y que sostiene la afectabilidad del individuo y su propia experiencia.

Hablar de la educación musical encierra un complejo de espectro bastante amplio, ya que aquí se pueden manejar una serie de recursos diferentes de definición que permitan establecer una

caracterización de esta.

De forma general, y por lo visto de los conceptos previamente analizados, podríamos decir que tiene que ver con los procesos de enseñanza que involucran lo sensorial, lo afectivo, lo social, intelectual y estético en relación con la Música como arte.

La enseñanza de la música no reacciona entonces a una medida de aprendizaje educativa solitaria, sino que debe incorporar los diversos puntos de vista táctiles y llenos de sentimiento que permiten la información hipotética, así como un acto exitoso de estos componentes.

En la actualidad, como se ha establecido anteriormente, las expresiones humanas en su naturaleza de ser inatacables, no caracterizan realmente que no se pueda dar una propuesta metodológica distintiva que permita dependiendo de su utilización según la necesidad, y para esta situación, la música recurre a varios tipos de recomendaciones metodológicas para cubrir cada una de las medidas tangibles que tiene, en otras palabras, un enfoque alternativo para cada sentimiento de perspicacia, siendo cinco los más destacados:

1. Método Dalcroze.

Teniendo en cuenta al intérprete, arreglista y profesor austriaco Émile Jacques-Dalcroze, trata de dirigir la coordinación melódica de los sonidos con los desarrollos corporales del alumno. A partir de esta disposición fundamental de desarrollo y musicalidad se concebirá definitivamente la pretendida Gimnasia Rítmica como orden creativo y de desgaste.

El ritmo que los instrumentos de los cuales el instructor hace uso deben sostener el tratamiento de varias piezas del cuerpo, comenzando primero con el tratamiento de los puntos más lejanos y después los más bajos, para ofrecer el acercamiento a otras partes fisonómicas.

Esta técnica, actualmente precedida e instruida por el Instituto Dalcroze, tiene varias actividades que están en capacidad del objetivo focal que la Rítmica busca: "Hacer que el joven sea consciente de sus propios poderes, así como de las protecciones que van contra su forma de vida" (Pascual, 2002, p.105).

Entre los instrumentos que favorecen esta técnica se encuentran, en un primer nivel, el piano, ya que permite afinar el oído, parte importante para la coordinación psicomotriz. Además, se pueden incorporar instrumentos como la flauta dulce, la pandereta, el

xilófono; materiales de psicomotricidad como colchonetas, bandas, pelotas, espejo y crónicas con piezas de danza.

Esto supone, más allá de la pieza del acto del control, la motivación y posteriormente el acto de la espontaneidad cuando se ha presentado de forma inequívoca en esta técnica.

2. Método Kodály

Centrado en el intérprete húngaro Zoltán Kodály, depende de la utilización de la música tradicional como un valor adicional a los procedimientos de demostración de la música, que, debería estar abierta a todos los que necesitan aprenderla.

A pesar de que él no fue el diseñador de esta estrategia, sí estableció los marcos para que sus adherentes actuales tuvieran la opción de llevar a cabo este marco, en el que la voz será el principal dispositivo que utilizarán, ya que se recomienda que el canto sea el principal material creativo para el aprendizaje dando encuentros, sentimientos, etc.

Aquí entonces, en ese punto, el aprendizaje de las partituras melódicas tendrá una importancia capital, a la luz del solfeo melódico, es decir, a la disposición de las notas melódicas como lo indica su inflexión dentro de la melodía, lo que hace que el solfeo de estilo antiguo se relativiza.

Esto permite entonces que los alumnos desarrollen las documentaciones melódicas según sus propios ritmos sonoros, lo que nos permite ver el tratamiento que hacen los alumnos de la información hipotética y cómo la utilizan en circunstancias útiles.

3. Método Willems.

Procedimiento dependiente del perfeccionamiento de las ideas constructivistas de Edgar Willems, quien indicó que la música debe ser un perfil mental que permita al niño, desde el principio, encontrar sus ejercicios y capacidades melódicas a través del juego.

Esta técnica propone la utilización de varias etapas, cuatro en total, para lograr un entusiasmo melódico razonable e intrínseco para el alumno, siendo el acompañamiento:

- Giro tangible audible.
- Avance de la intuición cadenciosa.
- Melodías pedagógicamente escogidas.
- Avance del "ritmo" y del "carácter" a través de los paseos.

Cada uno de estos ciclos garantiza una enseñanza musical indispensable, ya que construye que son los componentes normales del individuo, por ejemplo, la voz o el desarrollo los que realmente permiten el aprendizaje de la música, más allá del tipo de instrumento utilizado.

4. Método Martenot.

Maurice Martenot, especialista por vocación, pero determinado por el entusiasmo por la música, proyectó, para su profesión, un marco en el que el ensayo interior era el que permitía una organización mundial y apoyada de las normas melódicas.

Martenot difiere entre el humor y la inflexión.

El ritmo pierde sentido porque el grado de gradualidad es excesivamente extraordinario para un bebé, ya que todavía está fomentando su órgano vocal y no puede pasar de un sonido a otro.

Martenot razona que el avance del aprendizaje melódico en un bebé debe comenzar con el entrenamiento y la redundancia constante, considerando el sonido y la cadencia.

De ello se desprende que la utilización principal de la música es a través de la fuerza o la escasez de la misma, provocando ejercicios, por ejemplo, rondas de silencio, prácticas con la utilización de expresiones verbales, actividades de preparación táctil, sobre todo del oído, etc., que deben realizarse con el alumno.

Esto requerirá un nivel serio de concentración con respecto a los alumnos, en otras palabras, para establecerse en un grado de relajación y reflexión que les permita iniciar ciertos instrumentos táctiles que normalmente pueden pasar desapercibidos por el oído típico.

5. Método Orff.

Estrategia del alemán Karl Orff en la que se hace una utilización fundamental de la música también a través de los activos normales del individuo, como los desarrollos o el canto.

En este sentido, gana la utilización de instrumentos comunes y provinciales, o, en diferentes casos, sólo de las piezas del cuerpo como las manos para crear los sonidos. A partir de esto, hace en los jóvenes encuentros de la existencia cotidiana regular que pueden percibir sin duda, logrando una traducción de estos sonidos y un

contacto apasionado con ellos.

Es todo menos una escala pentatónica: DO-RE-MI-SOL-LA, para rehacer una progresión de rimas, enigmas, con tramos sencillos y articulando las melodías de los jóvenes para su simple retención. Es aquí donde radica la premisa de esta estrategia, en el marco semántico, que considera regular y fácil de aprender, y al conectarlo con la música, podría conseguir una representación similar.

Así, atendiendo al lenguaje, el cuerpo se llenará como un instrumento de percusión de diversas resonancias que el alumno distinguirá y empezará a relacionar directamente con su circunstancia única.

Actualmente, las estrategias introducidas aquí son, en cuanto a su garantía de generalización y fluctuación, las más respaldadas y ejemplares. No obstante, nuevas partes de la formación musical han descubierto cómo establecer nuevas estrategias según algunas sutilezas particulares de la didáctica, logrando posteriormente la formación de otros enfoques más exactos, como el adjunto:

6. Método Paynter.

Esta estrategia está dispuesta para trabajar con los jóvenes directamente con la música que pueden crear. Esto estructura una distinción en la que no se da importancia a la música de estilo antiguo, es decir, que la planificación de esta estrategia busca el perfeccionamiento del oído para los ritmos más actuales, es decir, del siglo XX.

Paynter, entonces, avanza en la producción de música nueva y novedosa, particularmente a través de los ciclos de creación espontánea de ritmos individuales y de reunión, logrando así una identificación superior de los alumnos.

Esta técnica depende de los talleres, que deben seguir, para su actividad, las etapas de acompañamiento propuestas por la Federación de CC.OO. de Andalucía (2009) especifica que:

Conseguir que las tertulias comiencen a llenarse tan rápido como el tiempo lo permita. Mucha charla por parte del instructor hacia el inicio puede matar el entusiasmo.

Cuando los reunidos estén en sus entornos de trabajo individuales y hayan comenzado, visitar a cada uno de ellos rápidamente para asegurarse de que entienden lo que tienen que hacer y que tienen los activos que necesitan.

Después de un par de momentos, detenga el movimiento y reúna

a cada una de las reuniones. Pida a algunos de ellos que investiguen su avance, no discutiendo, sino descifrando lo que han creado hasta ese momento.

El instructor ofrecerá observaciones, sacando a relucir los posibles resultados logrados por cada reunión.

Solicita que las reuniones vuelvan y continúen con sus arreglos individuales, y en el siguiente período del taller invierte más energía con algunas de ellas, habiendo considerado cuidadosamente a las personas que necesitan ayuda o apoyo de manera excepcional (p.24).

7. Método Schafer.

Al igual que el trabajo realizado por Paynter, esta estrategia está dispuesta para la utilización con adolescentes, pero esta vez a través de su realidad sonora, es decir, la investigación de la conmoción y la contaminación del clamor para gustar más fácilmente el matiz de los sonidos tranquilos y agradables.

En consecuencia, mediante esta estrategia se puede ver el valor no sólo del sonido de la concordancia de la naturaleza, sino también de la interfaz con uno mismo, darse cuenta de cómo prestar atención a uno mismo y encontrarse, logrando avanzar en una información básica superior.

Schafer tiende a la necesidad de dar a conocer una persona funcional, dinámica, imaginativa y dinámica. Aporta una atención más notable a los ciclos psicológicos del aprendizaje y construye disposiciones mentalmente inteligibles. Se centra en los ciclos inventivos y, en particular, en la búsqueda de un lenguaje melódico contemporáneo.

En su obra principal, “El rinoceronte en el agua”, propone tres pensamientos educativos:

- El principal avance viable en cualquier cambio instructivo es darlo.
- Una clase debería ser de 1.000 divulgaciones. Para que esto ocurra, el educador y el alumno deben encontrarse inicialmente.
- La música es una salida de la mente creativa humana, a través de material sólido; a través de lo fuerte deberíamos animar la mente creativa innovadora y la articulación melódica (Federación de CC.OO. de Andalucía, 2009, pp.24-25).

8. Método Suzuki.

"Se trata de un método de enseñanza individual centrado en la preparación instrumental, para después continuar con la información sobre el Lenguaje Musical, buscando la creación de un sonido melódico y seductor desde el contacto primario con el instrumento" (Federación de CC.OO. de Andalucía, 2009, p.26).

Por lo tanto, esta estrategia depende del aprendizaje a través de la suplantación, ya que sostiene que el niño se siente mejor impulsado cuando ve a otros niños de su edad haciendo lo mismo, creando así una conexión persuasiva más prominente con su movimiento. Esto entonces, en ese punto ofrece la oportunidad de vigorizar el trabajo social.

La instrumentalización está en su mayor parte terminada con el violín, sin embargo se desarrolla igualmente con diferentes tipos de instrumentos como el piano. Suzuki elige fundamentalmente estos instrumentos, ya que considera que su educación, a una edad temprana (de 3 a 4 años), ayuda a entrenar el oído, además de despertar el talento y la brusquedad del alumno. (Organización de CC.OO. de Andalucía, 2009) lo demuestra:

Con respecto a la estrategia Suzuki en la Escuela Secundaria, se debe destacar la variación y utilidad de la música en función del instrumento que el alumno esté tocando. A pesar de que como se puede concluir de lo anterior, esta estrategia es totalmente razonable para mostrar a los niños (p.26).

9. Método Tomatis.

Es un procedimiento planificado principalmente para trabajar con jóvenes que tienen problemas de aprendizaje, audición, dislexia, etc., ya que trata de desmenuzar las perspectivas táctil y motriz.

En el trabajo con adultos busca conquistar problemas de desánimo, avance de las técnicas de correspondencia, simplificación del aprendizaje del lenguaje, mejora de la eficacia de la cooperación, entre otros puntos de vista.

Esto ha hecho que esta estrategia sea utilizada hoy en día en lugares específicos y principalmente por expertos en las partes de clínica y sociología.

10. Método Ward.

A diferencia de otras técnicas, ésta es la más exacta y concentrada, ya que sólo centra su trabajo en la motivación de la música según la perspectiva del canto. Posteriormente, se hace a partir de lo que retrata como las tres cuestiones principales de la música cantada: el control de la voz, la musicalidad exacta y la afinación en orden.

Este marco se ajustará igualmente al plan de aprendizaje propuesto por Jean Piaget, en el que plantea que el alumno pasa además por tres tipos de minutos: la suplantación no adulterada, la reflexión y la amplificación, que, aplicadas al trabajo vocal, serían la suplantación de la voz, la reflexión sobre los estilos importantes y la intensificación de esta información para tener la opción de aplicarla a ésta.

Federación de CC.OO. de Andalucía (2009) especifica que:

Es cualquier cosa menos una técnica generalmente utilizada, ya que sus fundamentos subyacentes están en la serenata gregoriana, que casi ha dejado de ser perforada. En cualquier caso, es cualquier cosa menos una construcción fuerte para tener la opción de lograr un sonido decente.

En cuanto a su aplicación a la escuela auxiliar, esta estrategia subraya la importancia del canto, la norma de la suplantación y el aislamiento de los componentes en la obra subyacente para consolidarlos después.

La documentación codificada puede tener igualmente diversas aplicaciones. Por último, su ventaja para encontrar y estimar puntos de vista vocales y expresivos, al igual que la adaptabilidad melódica cadenciosa (p.28).

Principales beneficios

El objetivo fundamental cuando se habla de la enseñanza de la música gira en torno a la vivificación y mejora de los recursos del individuo. Así se ve entonces que los antiguos avances humanos le han dado un valor de primera solicitud dentro de su escolarización.

De ahí que en la escolarización, cuando hablamos de ella como espacio específico de aprendizaje, no sólo aludimos a la preparación que los alumnos puedan tener sobre un instrumento concreto o a la capacidad de utilizar un instrumento real en busca de la elaboración melódica, sino que rastreamos una doble vía: el trabajo a través de la música, es decir, la posibilidad en cuanto a los componentes que

la forman; y, además, el trabajo en la música, en la actuación de ciclos de imaginación y motivación que permiten la idea libre.

Pascual (2002) registra una progresión de contenciones que ayudan a la significación del entrenamiento musical:

- Mejora y despliegue del límite fonético.
- Ayuda de los activos para el aprendizaje del lenguaje, las matemáticas, la lectura, etc.
- La asociación de las mitades cerebrales del globo en el acto de nuevas habilidades y capacidades.
- Determinación psicomotriz de los recursos táctiles del alumno.
- Hace que se llenen de sentimientos los vínculos y la colaboración sinfónica en la práctica instrumental.
- Es todo menos una actualización y desenvolvimiento para el alumno en las instantáneas de presión y seriedad.
- Mantiene la socialización del suplente.
- Contribuye a la mejora de la imaginación avanzando en la relajación y el trabajo.
- Crea afectividad con estilo y gusto imaginativo (pp.12-14).

Los procesos de percepción y emisión de los sonidos del propio cuerpo humano, de la realidad objetiva, de los instrumentos musicales y la apreciación de diferentes músicas del mundo, constituyen el material sonoro ideal para aprender música. La educación rítmica es el elemento esencial en la existencia de la música. El ritmo se basa en la combinación de las diferentes duraciones del sonido.

Se le da un gran valor que se expresa, de manera expresiva, en la respuesta física al ritmo de múltiples formas: ritmo del lenguaje, percusión corporal, aplausos, tapping, recitación de nombres, llamadas, gritos, rimas, refranes, silbidos, juegos de palabras, movimientos rítmicos, efectos sonoros con la voz y en la práctica instrumental con el uso de instrumentos de percusión en un tono determinado e indeterminado.

El uso de varios sonidos del entorno también ayudará al trabajo rítmico. Se sostiene que el objetivo del ritmo es poder decir "yo siento" en lugar de "yo sé" y despertar las ganas de expresarse, después de haber desarrollado en los alumnos sus facultades emocionales y su imaginación creativa.

La creación-improvisación se realiza con los sonidos del entorno, el cuerpo humano, diferentes materiales y objetos sonoros e instrumentos musicales. Las actividades de improvisación están influenciadas por el entorno y los patrones internos adquiridos por el individuo.

Es posible desarrollar las habilidades de creación-improvisación, lo que requiere una preparación profunda y adecuada en la que el alumno debe apropiarse de ciertos patrones internos. El conocimiento, la búsqueda de sonidos, la experimentación de diversos materiales sonoros y las posibilidades de expresión del cuerpo juegan un papel decisivo.

En este contenido, hay dos procesos. En el primero se expresa la aprehensión del objeto musical externo y en el segundo se expresa lo interiorizado.

El hombre proyecta su recreada interpretación sonora de la realidad. Los procesos de interpretación y libre expresión interactúan.

Con la creación-improvisación en la educación musical, no se trata de obtener un producto final terminado, sino de lograr en el alumno una actitud creativa hacia la vida y de estimular su capacidad creativa tanto en el ámbito profesional como humano, por lo que este componente es un medio ideal para aprender música.

La musicalización del alumno debe ser planificada, dando un lugar preponderante a la improvisación-creación en el marco del proceso de aprendizaje en relación con los demás componentes y también con la función de eje central en la concepción y la ejecución de diferentes actividades relacionadas con el aprendizaje de la Música, teniendo en cuenta las características de los dos momentos: improvisación y creación.

El primero se refiere a la expresión espontánea, libre, gobernada por emociones e imágenes directas, inmediatamente sentidas, improvisar no siempre equivale a producir algo nuevo. El segundo momento es más reflexivo, las operaciones mentales intervienen con la afectividad, la relación contenido-forma, entre otros aspectos.

La creación no niega la improvisación, que favorece la asociación de imágenes, su multiplicación y su variación es un enfoque de investigación y descubrimiento. En la expresión corporal existe una interrelación entre la música y la expresividad del cuerpo en movimiento y en reposo, con la voz, con la música, con los gestos, con los sonidos del entorno, entre otros elementos.

Es un medio para manifestar o corporizar la música, reflejar sus detalles rítmicos y melódicos: manifestación personal de las vivencias rítmicas, melódicas y rítmicas-melódicas, pulso, acento, melodías, carácter, aire, dinámica, silencios, fraseo, cualidades del sonido, armonía, entre otros.

El trabajo rítmico corporal debe partir de los movimientos fisiológicos del cuerpo: caminar, correr, el latir del corazón, la respiración, entre otros. La esencia es la percepción consciente del ritmo interno de la persona como base para fortalecer el sentido rítmico y expresarse corporalmente.

Se crea el movimiento de expresión corporal en Argentina, que pasa más tarde a otros países de América Latina, en este caso a Perú sobre la base de la creatividad y la utilización de la música en el trabajo corporal y los aportes en relación con el movimiento y los principios de la danza moderna. La concepción de la expresión corporal puede resumirse en traducir esas experiencias internas en movimientos, gestos y actitudes, es lo que llamamos nuestra particular manera de danzar.

¿Por qué se ha incluido la expresión corporal en el proceso de musicalización y en la formación de profesores en Perú?

En primer lugar, por sus fundamentos teóricos, explicados anteriormente. Vinculando la música al lenguaje corporal o la danza creativa. Es una aplicación consistente de los métodos más avanzados para la época y en particular en América Latina. Responde a las características de la danza rítmica de nuestro folclore nacional.

El vínculo música-danza garantiza la encarnación de la música, la interiorización-expresión de los elementos musicales, esencialmente los ligados al ritmo; los que servirán como modelos internos para futuras improvisaciones y el análisis de temas más conceptuales o abstractos.

Con esta actividad se desarrolla el sentido rítmico y la musicalidad en general, aspecto predominante en la etapa de musicalización del individuo.

A partir de la experiencia musical, el alumno aprende los modelos musicales y conceptos técnicos, a través de los movimientos naturales de locomoción y técnico-analíticos, las cualidades del movimiento, las direcciones, los niveles y otros contenidos; las interioriza, las hace suyas y luego las aplica a otros contextos o crea a partir de ellos.

El trabajo corporal rítmico no se limita a los primeros momentos de la iniciación musical, es una magnífica ayuda para resolver las

dificultades rítmicas presentes en determinadas obras y es una forma constante de improvisar y crear, en cualquier momento, etapa de aprendizaje musical.

La expresión corporal provoca una actitud de investigación y creatividad en el individuo, de ahí su papel en la formación del profesorado. Es fundamental experimentar el cuerpo como parte del aprendizaje musical inicial y la inclusión de la danza folclórica es necesaria para experimentar los ritmos de los complejos genéricos de la música peruana y latinoamericana como conocimiento de nuestra música, parte de la cultura e identidad nacional.

Se propone que la alfabetización musical debe ser un componente más de la educación musical, otorgándole la misma importancia que a los demás, planteando que colocar la alfabetización musical como un componente más, como consecuencia material concreta de la realidad musical que nos rodea, como el fenómeno sonoro que facilita una experiencia musical más completa y también expresa cómo aplicarlo para lograr el resultado deseado.

Para su aplicación se puede utilizar notación tradicionalmente usada o formas no convencionales, pero siempre lograr el resultado.

A través de sus propias vivencias ya sea visual, oral, físicamente, por simples giros melódicos u obras conocidas, todo este proceso permite el ingreso a una primera etapa del conocimiento musical donde los alumnos comienzan a desarrollar el canto, la entonación de giros de canciones melódicas simples y música, teoría por imitación.

En un segundo paso del proceso, se inicia un análisis mental, es decir, se comienza a interiorizar el contenido técnico-musical y la entonación de los intervalos, melodías y teoría musical se da posteriormente en una reflexión sobre un plan teórico. Ya en una fase superior, puede alcanzar conscientemente la expresión sonora del canto, la ejecución de polirritmos y la teoría musical a través de las relaciones de intervalo de diferentes formas.

A través de esto, se amplía, reafirma y solidifica el conocimiento musical que se puede obtener de las vivencias musicales del entorno sonoro que envuelve al alumno. La integración de estos componentes se revela a través de su ejecución.

La alfabetización está presente en la formación de este educador a partir del tercer y cuarto año de la licenciatura.

Es precisamente a través de él que los estudiantes interactúan con material sonoro, análisis auditivo de melodías y comienzan a

representar sonidos gráficamente, además de interactuar con diferentes signos musicales como: clave, pentagrama, figuras de nota y silencios, signos de repetición, prolongación del sonido, entre otros. Se utilizan diferentes términos como compás simple y compuesto, firma clave, tríadas, entre otros.

La alfabetización para todo educador que imparte educación musical en la escuela primaria es importante para conocer las principales obras de la escuela y el repertorio universal que han llegado hasta la actualidad a través de partituras y escritos musicales, pues es necesario que, desde su formación, dominen perfectamente este componente. Por tanto, la lectura y la escritura de música no se pueden ver por separado del resto de componentes.

Se considera que apoya el trabajo de los demás y, gracias a ello, se logra un mayor desarrollo de la educación vocal auditiva, rítmica, corporal y creativa, que permite al alumno interactuar de manera más activa con los sonidos musicales.



CAPÍTULO 3: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL PERÚ



La literatura sobre educación musical escolar en América Latina revela una enorme insatisfacción con su estado actual. A menudo se critica que no se ha mantenido al día con los cambios demográficos y tecnológicos significativos que han tenido lugar en el mundo, ya sea en relación con la migración del campo a

la ciudad, a la revolución digital o la globalización.

Cuando devolvemos el Mire la pedagogía musical en la escuela en el llamado primer mundo, la situación no parece ser mejor. También existen modelos de enseñanza que no corresponden a las nuevas realidades existentes, tanto en estudiantes como con el material didáctico, la música.

En este artículo analizamos analogías, encuentros y desacuerdos en el discurso educativo musical en Alemania y Perú con el objetivo de demostrar que un cambio hacia las formas más inclusivas de educación musical en las escuelas sigue enfrentándose a fuertes obstáculos, a pesar de los esfuerzos en esta dirección.

En consecuencia, la aspiración a una educación musical que contemple todo lo que dice una palabra globalmente significa que sigue siendo una desiderata en un insertado en estructuras neoliberales.

3.1 La Educación musical en la primera infancia

Educación Musical. Según Hemsy (citado por Ivanova, 2008), menciona que la

La educación musical es una interacción basada en el arte musical entre el profesor y el niño, en el cual los sujetos se enriquecen mutuamente mediante la apropiación subjetivo-personal de los valores musicales-humanísticos interpretando, compartiendo o creando experiencias musicales únicas.

Esta afirmación refleja el concepto de cooperación, de relaciones humanas, y supone una concepción humanística y democrática en la pedagogía contemporánea.

Por otro lado, se puede decir que la educación musical inculca en el niño valores de gran importancia, y mejora en ellos la percepción activa del mundo y de sí mismo, y por otra, estimula una actualización personal permanente en la formación y desarrollo de la musicalidad hasta el óptimo estado que se pueda llegar a alcanzar.

Hemsy (1999) menciona que la educación musical: Desde el punto de vista de la organización escolar, este es un período de transición del estilo de vida a la educación puramente familiar a través de la disciplina y el estilo de la escuela primaria.

Por tanto, será fundamental tener en cuenta este carácter transitorio. Actividad de planificación general y musical para niños pequeños, tanto en sustancia como en forma y elementos externos Educación. (pág.199)

Como especifica el autor, la educación musical se está desarrollando principalmente en un entorno social, es fundamental entender que el niño aprende de todo lo que observa y percibe con sus sentidos, es por eso que la música interviene de manera particular y eficaz dentro del estudiante porque penetra profundamente en la personalidad y lo sublime desde el interior al que pocas personas pueden acceder.

Esta declaración refleja el concepto de cooperación, relaciones humanas, y presupone una concepción humanista y democrática en la pedagogía contemporánea.

Sin embargo, el proceso de educación musical inculca en el niño valores de gran importancia y una percepción activa del mundo y de uno mismo, y por lo tanto el otro fomenta la actualización personal permanente en la formación y desarrollo de la musicalidad al estado óptimo que se puede lograr basura (Ivanova, 2008).

El gran maestro de música Dalcroze (citado por Oriol y Parra, 1979) describe que la educación musical en los niños intenta dar a las personas un sentimiento y no, conocer la música intelectualmente y ayudar a crear una necesidad de expresión.

Como menciona el autor, la música se enseña como una disciplina paralela a cualquier cosa que pueda ser académica, enséñele al niño porque la música les penetra profundamente y aprenderá a verlo como una forma de vida, y no como una obligación o un deber, sino como una forma de expresar lo que sientes en el exterior.

Habilidades que componen la educación musical:

Entre las habilidades que componen la educación musical tenemos:

A) **Percepción:** Es el solo hecho de escuchar constituye una capacidad que puede suponer mucha demanda “las habilidades involucradas en escuchar la música tienen una clara relación con las involucradas en la creación musical”. Escuchar en forma activa constituye una especie de ejecución logrando reproducir la música internamente (Gardner, 1997).

Al momento de escuchar música, desarrollamos capacidades o habilidades que demandan atención de nuestros sentidos, y tan solo escuchar música puede ser una forma de ejecutarla.

En el campo de la música se puede examinar la sensibilidad a los tonos o frases individuales, pero también mirar cómo se llevan entre sí y cómo se organizan de tal manera que pueden comprender no solo la música sino también que pueden ser más asertivos con respecto a los esquemas mentales como lo indica la escuela de la Gestalt (Gardner, 1997). Es así, como se menciona, en el área musical puede describirse diferentes aspectos, como tono, ritmo, intensidad, fuerza, etc.

Y se utilizan diferentes áreas cerebrales para ello, además de tomar atención con todos los sentidos posibles frente a una sensación o una percepción, la memoria también, cabe recalcar, que juega un papel muy importante puesto que, al realizar música, las personas desarrollan al igual que cuando aprenden diferentes esquemas mentales.

Papausek (citado por Gardner, 1997) afirma que "los infantes desde los dos meses de edad ya pueden igualar el tono, volumen y contornos melódicos de las canciones de sus madres y que los infantes de cuatro meses pueden también igualar la estructura rítmica".

Los bebés, agrega, "están predispuestos de manera especial a absorber estos aspectos de la música, mucho más los que son sensibles a las propiedades del habla" (p.94).

Así como lo menciona el autor antes referido, símbolos lingüísticos y los que no lo son, se procesan en el área nerviosa del cuerpo humano, dicho de otra manera, las personas que pueden escribir y las que no, no se ven limitadas respecto a esta área, puesto que hay personas que con ceguera han podido desarrollar con genialidad en cuanto al área musical, como lo es el gran Beethoven.

Bamberger (citado por Gardner, 1997) indica que "el infante presta atención especial a las características globales de un fragmento melódico, el hecho que se vuelva más intenso, suave o rápido, el que un conjunto de tonos parezca formar un tono melódico y que esté separado" (p.96).

Dicho en otras palabras, el infante presenta gran sensibilidad frente a cualquier sonido o apreciación ante sus sentidos, y el infante a la vez puede diferenciar una serie de tonos, de tiempos, de ritmos y mostrar una reacción frente al que percibe, según sus emociones también.

B) **Ejecución:** Gardner (1997) afirma que, "casi todos los ámbitos se requiere destreza de un conjunto de inteligencia y toda inteligencia se puede aplicar en un

amplio abanico de ámbitos culturales" (p.9).

C) **Producción:** En lo que respecta al campo de la producción musical, Gardner (citado por Guerrero, 2009) señala que "entra en combinación percepción e imaginación. Cualquier estímulo, el fragmento de una canción, un pequeño segmento de una melodía, una frase puede ser la detonante de una gran idea" (p.7).

El oído se pone al servicio de una concepción visualizada en forma clara (Gardner, 1997, p 89). De tal forma, se puede entender que los niños aprenden mediante los sentidos, pues a medida que esto (los sentidos) se vaya desarrollando el aprendizaje será mejor, dicho esto, el oído es el sentido más especializado en cuestiones de música, y puede en ocasiones ser de gran ayuda como un medio para lograr grandes ideas.

3.2 Sentidos y finalidades de la música en la escuela

En el apartado anterior se consideró el motivo fundacional de la educación musical en la escuela como un espacio complementario a otras actividades escolares. A lo largo del siglo, muchas preguntas e intentos de mejora han sido traídas por diferentes tendencias educativas y musicales, que revelan diferentes significados, metas y objetivos de la educación musical. A continuación, se presentan las que se han configurado como las más representativas en las escuelas.

1. Para ciertos enfoques, la enseñanza de la música continúa la transmisión de los valores predominantes del grupo social al que pertenecen, definiendo el conocimiento como un cuerpo fijo de verdades inmutables. El alumno musicalmente competente se identifica con aquel que es capaz de exhibir con fluidez biografías y reconocer las obras de los músicos más reconocidos de diferentes épocas históricas, atribuyendo a este conocimiento la construcción de gustos y preferencias musicales.

   El proyecto educativo resultante consiste en la familiarización con datos superficiales sobre el lenguaje musical, con obras fundamentales de estética de los siglos XVII, XVIII y principios del XIX y con las biografías de sus

músicos. El concepto de aprendizaje sostenido resulta ser la repetición, acumulación y reproducción de conocimientos impregnados de tradición y orientados a la conservación del orden de cosas existentes.

Ya se han mencionado algunas de las limitaciones de estas posiciones. Sin embargo, su fuerte presencia como paradigma de la educación musical aún puede reconocerse en el imaginario social. Expresiones similares a: "la música es un conocimiento complementario del conocimiento cultural universal" o "es una actividad de apoyo al aprendizaje de contenidos de otras disciplinas", forman parte de los discursos actuales que tiñen las características de los cursos de música en algunas escuelas.

2. Bajo la influencia de las corrientes positivistas, surgen otras concepciones de la educación musical que enfatizan la evaluación del comportamiento musical - entendido como fenómenos objetivos - a partir de referentes, procedimientos y herramientas de medición. Para estas posturas, la mente se representa como una tabula rasa, dotada de la capacidad de recopilar, organizar y almacenar impresiones sensoriales.

   Al defender la idea de que el todo es igual a la suma de las partes, estos enfoques definen el conocimiento como lo perceptualmente verificable que debe ser confirmado repetidamente mediante la exposición a una variedad de situaciones. El propósito que le dan a la educación musical se basa en el desarrollo de habilidades y técnicas, afirmando que el alumno competente es el que puede dar cuenta de las nociones y habilidades musicales.

   Su proyecto educativo centra sus esfuerzos en la transmisión de un saber hacer, que se explica como una capacidad motora o perceptiva, y que permite la adquisición de capacidades de ejecución vocal, instrumental y auditiva en términos de realización, a través de un cierto número de sub-habilidades.

   El ejercicio y las acciones repetitivas involucradas en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades de interpretación musical y la discriminación auditiva no se subestiman aquí.

   Sin embargo, sus propuestas de trabajo deben ser atractivas, agradables y fundamentalmente ligadas a la propia música, de modo que cada encuentro permite una

renovada atención y se configure como una nueva representación del contenido en íntima relación con las peculiaridades del discurso. De lo contrario, corre el riesgo de renunciar a la música en sí y sus aportes esenciales a la formación básica.

3. Otras posiciones pedagógicas y musicales definen la función de la educación musical como el espacio educativo que debe asegurar las condiciones óptimas para el desarrollo de las potencialidades y capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los individuos. Uno de los aportes sustanciales de estos enfoques reside en el desplazamiento del interés educativo hacia la actividad interna constructiva del sujeto.

La educación musical en esta perspectiva enfatiza el desarrollo de la creatividad y la autoexpresión. Así, quien inventa es el alumno competente en música. Pero esta inventiva y creatividad se caracterizan por la capacidad de expresarse de forma espontánea sin incluir la evaluación y, por tanto, la enseñanza sistemática dirigida a tales fines. En consecuencia, se minimiza la función transmisora de contenidos específicos, reduciendo el rol del docente al ambiguo rol de guía y guía del aprendizaje.

Uno de los objetivos deseables de la educación artística y musical es el desarrollo de capacidades creativas. El problema radica en tratar de legitimar su papel en el desarrollo creativo definido como las respuestas emocionales y afectivas que las personas expresan de forma espontánea, sin ninguna intervención educativa. Tal legitimación encuentra inconvenientes a la hora de explicar qué de aprender a conocer la música, ser creativo y cómo acceder a este conocimiento.

Las tres tendencias descritas presentaron aportes significativos a la construcción de la educación musical durante el siglo XX, dedicando importantes esfuerzos a la preocupación por el lugar que se le otorga a la docencia. Aunque con las limitaciones que han sido objeto de críticas, es posible reconocer el valor que atribuían a los aspectos musicales, sobre todo si tenemos en cuenta la fuerza con la que aún hoy se manifiestan determinadas representaciones de manera extracurricular.

Pero cabe señalar que estas tendencias encuentran su inscripción en el marco del pensamiento moderno, que, en términos generales, consideraba el arte como una esfera expresiva y sentimental desprovista de sustento conceptual. La modernidad

ha instalado la idea del artista como un genio creativo cuyas facultades no se pueden transmitir, ya que la actividad creativa no se rige por las leyes del conocimiento - el conocimiento racional - sino que su origen se encuentra en la 'inspiración'.

En este sentido, las tres corrientes reeditan fundamentalmente los mismos temas porque se construyen bajo el dogma del “talento”, que se revela a través de la producción de obras que ningún maestro enseña. Si bien sus aportes dejaron huellas didácticas relevantes, resultaron insuficientes para provocar transformaciones reales a nivel de la finalidad de la enseñanza musical en la escuela.

Como ya se mencionó, en los últimos años los estudios de educación musical se han centrado en lo que la música aporta como conocimiento. Estas nuevas tendencias centran el interés en temas como la reconsideración de las teorías y su relación con la práctica, los contenidos didácticos, los procesos y productos de aprendizaje; el valor otorgado al conocimiento vivencial y disciplinar en la construcción del conocimiento, el tratamiento necesario de las obras populares y académicas de diferentes épocas y contextos.

Esta última pregunta no solo permite ampliar el repertorio musical, sino que también constituye una actitud de apertura estética imprescindible para la comprensión de los discursos musicales como construcciones subjetivas y culturales. Para estos enfoques, entre las funciones privilegiadas de la educación musical, está el desarrollo de habilidades interpretativas que involucran "conocimiento", "saber hacer" y "saber interpretar y comunicar".

El estudiante competente de música es aquel que produce significado; que sea capaz de desarrollar un discurso musical, cantar, tocar instrumentos y analizar críticamente, comprender las intrigas y estructuras internas de la música, teniendo en cuenta las peculiaridades de los contextos socioculturales.

Aceptar el desafío educativo de desarrollar proyectos de clase orientados por estos objetivos, supone favorecer la construcción de un pensamiento crítico y comprometido con la enseñanza de la música como conocimiento, para una transformación real de sus funciones en la escuela.

Reflexión sobre la práctica de la enseñanza de la música

Hasta el momento, se han desarrollado algunas ideas que se relacionan con el conocimiento musical, como saber cómo producir significado que involucra formas de interpretación con fuerte participación cognitiva. Esta sección discutirá algunos aspectos de

la práctica docente basados en estos enfoques.

En la primera parte, se hizo referencia a formas o modos de conocimiento específicos -composición, interpretación, escucha- y sus interrelaciones en la práctica musical. Sin embargo, cabe señalar que estos actos de interpretación no son unidireccionales, sino que admiten diferencias, ya que conocer en un tipo de representación no permite predecir lo que sucederá en otro. Es cierto que a veces lo aprendido en una situación particular puede transferirse a otras.

Por ejemplo, el aprendizaje conceptual de aspectos de la armonía funcional a menudo se facilita después de la experimentación mediante la improvisación y la interpretación interpretativa. Pero las interconexiones entre modos específicos de conocimiento no implican avances paralelos, similares o transferencias espontáneas de aprendizaje.

Todos podemos reconocer situaciones en las que somos capaces de realizar un análisis crítico de una obra de alto nivel de complejidad, sin que ello implique la ejecución de su interpretación, ni la composición de discursos musicales de la misma calidad. Del mismo modo, podemos obtener una buena interpretación a través del desempeño y tener dificultades para describir el trabajo de manera gráfica o verbal.

Además, en determinadas ocasiones, el aprendizaje de un tipo de conocimiento, lejos de facilitar sus transferencias, puede por ejemplo, cuando en la docencia musical se priorizan las actividades para identificar los elementos de la lengua por separado, a través de preguntas como "qué intervalo es" o "cuál es el ritmo", es común que los alumnos respondan de la misma manera para resolver analíticas actividades en las que se supone que las estructuras musicales están interconectadas desde un enfoque holístico.

Entonces, en este contexto, ¿qué significa decir, por ejemplo, que los estudiantes tienen dificultades para imitar un ritmo, leer una partitura, identificar funciones armónicas o analizar texturas y formas musicales? O a la inversa, ¿qué interpretamos cuando decimos que los alumnos saben analizar, interpretar o componer? La evaluación del aprendizaje debe basarse necesariamente en una reflexión sobre la situación docente y los tipos de conocimientos que implica.

Por otro lado, también es necesario considerar los estudios psicológicos contemporáneos sobre el conocimiento previo y las estrategias cognitivas disponibles para permitir cambios en el aprendizaje. En la construcción del conocimiento intervienen

probablemente los esquemas cognitivos del sujeto, sus expectativas e intereses, la especificidad del conocimiento, las representaciones sociohistóricas, las oportunidades y experiencias educativas.

Entonces, no basta con tener una presentación organizada de la información para que el alumno aprenda, menos aún reiteraciones y ejercicios, sino que será necesario privilegiar la construcción de una representación interna donde la novedad pueda ser asimilada en las estructuras establecidas. Permitir sus modificaciones y mejoras.

Uno de los problemas pedagógicos y musicales ligados a este tema se refiere a la presencia de ciertas analogías que se establecen en relación con la música. Por ejemplo, la percepción de la aceleración del sonido generalmente se refiere a la aceleración del movimiento corporal. Sin embargo, estas relaciones que en algunos casos contribuyen a la comprensión del contenido, en otros pueden generar confusión al respecto.

Entonces, es mejor asistir y quizás aceptar temporalmente estas conexiones producidas por los propios estudiantes, en lugar de que provengan de propuestas de los profesores.

De esta forma, es posible obtener información sobre conocimientos previos y orientar las prácticas pedagógicas, prestando especial atención a los procesos cognitivos, la naturaleza de los contenidos disciplinares y los procesos de transposición didáctica.

Por estas razones, no solo es importante el conocimiento pedagógico, sino también el dominio de los contenidos disciplinares por parte del docente, sea cual sea el nivel o etapa de aprendizaje de sus alumnos.

El conocimiento musical asume el desarrollo de habilidades relacionadas con modos específicos de conocimiento y comprensión del habla, es decir su organización, estructura, elementos expresivos y todos los aspectos incluidos en el lenguaje musical, teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto sociocultural. Por lo tanto, es probable que se enseñe y aprenda la estructura gramatical de la música y sus niveles de interpretación.

3.3 Tensiones en la educación musical en Perú

La educación musical es más que un hobby, permite la promoción del talento artístico, la creación de potenciales oportunidades de empleo y la educación progresiva del público para la música que forma parte de la oferta cultural local. Así lo

corrobora la experiencia de conservatorios, institutos y academias que ofrecen programas de educación musical en Lima

En la ciudad hay incluso una decena de centros dedicados a la educación musical, que acogen a estudiantes en diversas modalidades de estudio, principalmente niños y adolescentes, que se forman en la interpretación de instrumentos musicales, canto, composición, armonía y pedagogía musical y otras materias.

La educación impartida en el medio local también permite a muchos acceder a programas de formación superior en música, sobre todo fuera de Perú, que, a la postre, puede redundar en la calidad de la enseñanza en el país.

Y a un nivel más general, contribuye a la necesaria formación de un público local que tenga conocimientos y desarrolle una sensibilidad para la apreciación de la música en el medio local.

Como subraya Violeta Hemsy de Gainza (2013): “La educación musical, aquí y en el mundo atraviesa un período crítico” (p. 15); es un rasgo que desde la década de los 90 acompaña el proceso educativo.

De la misma forma, Silvia María Carabetta y Darío Duarte Nuñez (2018) se refieren a diversas causas que han puesto a la educación musical en una situación de vulnerabilidad, causas que son políticas públicas con poca consideración por el arte y la cultura, preguntas sobre los significados de la música y la educación musical del ser la gente y la sociedad.

Es innegable que el sistema neoliberal ha incidido en las propuestas educativas de América Latina y el Mundo. En consecuencia, el valor educativo de la música como conocimiento especializado.

Por tanto, la educación musical ha perdido espacio en diversos programas nacionales. No es casualidad tanto es así que en diferentes países de América Latina se ha producido una disminución paulatina el número de horas de música en beneficio de otros aprendizajes instrumentales, que aun cuando generen una demanda creciente por el derecho a la educación. Las actuaciones musicales en las escuelas públicas, son insuficientes para contrarrestar el impacto modos e imposiciones curriculares.

Al mismo tiempo, el tema de la música se ha integrado, más bien subsumido, en una formación genérica llamada educación artística que no es necesariamente a cargo de profesores especializados que conocen y dominan los diferentes idiomas

En algunos países de América Latina, como Perú, esta crisis se incrementa de tal manera que se constituye una educación musical

de calidad en un elemento diferenciador al que los establecimientos tienen acceso principalmente a Instituciones educativas en sectores económicamente privilegiados. Como resultado, la educación musical se convierte en un componente que aumenta la brecha y desigualdades sociales.

Ethel Marina Batres Moreno (2010) había advertido previamente contra la integración de las artes como un proceso que puede conducir gradualmente a la desaparición de la educación musical y desnaturalizar su particularidad.

No es un hecho de menor importancia, ya que "la música es uno de los muchos elementos que la cultura ofrece al hombre para construir su subjetividad, la imagen de sí mismo y sus lazos de pertenencia a un grupo social" (Carabetta, 2008, p. 99).

La música es un elemento fundamental y un alimento para el desarrollo humano; Así, la educación musical se convierte en un derecho fundamental de toda persona y de cada empresa.

La música latinoamericana ha naturalizado el uso de la música clásica o académica como componente formativo más importante, ignorando o al menos relegando otras expresiones musicales que provienen de otras historias, otros rituales, otros patrones y otras organizaciones sólidas, y que indudablemente también juegan un papel fundamental en la formación del gusto y la preferencia musical (Mendívil, 2016; Hemsy, 2013; Carabetta, 2008; Silva, 2015).

Sin embargo, Carabetta (2008) se refiere a que en un mismo espacio, el mismo tiempo y el mismo discurso puede coexistir con diferentes formas de entender la música. Como en el caso alemán, la práctica no crítica.

El contenido racista y una perspectiva eurocéntrica son señas de identidad de la educación musical que se forma a diario en las instituciones educativas peruanas desde muy temprana edad (Mendívil, 2015).

Así que finge no educar musicalmente, dada la omnipresencia de la música en el mundo de hoy, solo puede conducir a la constitución de un auditor sin una mente crítica, cuya capacidad se reduce al consumo de lo disponible en los medios de comunicación.

Por lo tanto, la educación musical requiere equipar a las personas con "conceptos que les permitan leer lo que les rodea a nivel de discurso sólido para que luego de un proceso de análisis, lo asimile y establezca una nueva síntesis de conocimientos". (Uribe, 2010, p. 118)

Toda la concreción educativa se expresa en un currículo. Para

Carabetta y Duarte (2018), constituye la síntesis de un proyecto político educativo y cultural que conduce a una tensión permanente entre grupos y relaciones de poder. Como bien especifican los dos autores, "el currículum es un espacio que permanece en el centro de relación conocimiento-sociedad-poder". (Carabetta & Duarte, 2018, p. 32)

Desde una mirada foucaultiana, el currículo produce los efectos de la verdad y los efectos del conocimiento, normaliza el comportamiento social y produce sujetos y subjetividades sociales.

Al mismo tiempo, estos mismos autores reconocen que "el currículo tiene vastos recursos materiales y simbólicos para imponer categorías o patrones clasificatorios" (Carabetta & Duarte, 2018, p. 39).

Es a partir de este entendimiento que intentará explicar cómo el programa nacional (Ministerio de Educación, 2017), vigente en el Perú, incluye la educación artística y, en particular, la educación musical.

Desde un marco contextual que parte del reconocimiento de la necesidad del diálogo intercultural del conocimiento en un nuevo escenario global de trabajo e innovación tecnológica, el currículo nacional busca "una educación que Contribuir al desarrollo personal de todos los peruanos y a la edificación colectiva. Democracia y desarrollo del país" (Ministerio de Educación, 2017, p. 6).

El plan de estudios propone el desarrollo de siete enfoques transversales que resumen los valores y actitudes que todos los actores educativos deben mantener. A partir de esto, obtiene diez habilidades, que se especifican como 34 habilidades. Hay dos habilidades más directamente relacionadas con el contenido educativo musical.

A partir de este conocimiento, la quinta habilidad se centra en el papel del consumidor, en eventos culturales artísticos del medio ambiente. Es una función pasiva que afecta el procesamiento de la información y las evaluaciones basadas en percepción del hecho artístico.

La música está subsumida en el dominio de "Calidades sonoras" (Ministerio de Educación, 2017, p. 38). Estándares de aprendizaje que describen los niveles de desarrollo de la competencia comparten este mismo punto de vista. Por su parte, la descripción de la sexta habilidad toca en el valor de los diferentes lenguajes artísticos a saber: artes visuales, música, danza, teatro, artes interdisciplinarias, entre otros.

Esta declaración general, aunque asume un papel más activo, enfatiza la baja incidencia de la educación música como contenido particular e, incluso cuando se refiere al desarrollo de proyectos expresivos y creativos, el desarrollo de contenido es tan genérico que no es suficiente para asegurar el dominio de la capacidad antes mencionada. Además, aunque la agenda nacional busca llamar la atención sobre la diversidad y la inclusión

En la propuesta curricular, estos enfoques transversales se borran, pierden fuerza en el momento de su realización. Así es la educación musical entendida en una visión reduccionista, generalista y pobre.

Contrario a lo que sostiene Luis Ricardo Silva (2015), en cuanto a la certeza de la incertidumbre como una de las características más evidentes del mundo actual. En el caso peruano, no hay incertidumbre sobre el camino que le espera a la educación música en los próximos años: la mayoría de los estudiantes de las escuelas públicas no podrán acceder a él y, por tanto, se habrá reducido un derecho y un campo de formación humana, central en las relaciones intra e inter humanas.

La situación social, ideológica y política habrá hecho su trabajo: abogar por la homogeneización, negar la diversidad, posibilidad de diálogo e interacciones, pluralidad de ideas y formas de hacer las cosas, mejorar y transmitir música. Sin embargo, es necesario reivindicar el derecho a los procesos de enseñanza y aprendizaje musical, adaptados a la realidad educativa peruana, latinoamericana y mundial, libres de marcos teóricos o modos impuestos.

De esta forma se puede desarrollar la producción cultural, la diversidad y la complejidad de las estructuras tonales, ritmos y armónicos del mundo, sin caer en lo excéntrico o folclorización de las culturas locales, que refuerzan la función de la educación musical en la formación de subjetividades individuales y colectivas, en el desarrollo del juicio crítico y una posición ética y política en un mundo globalizado.

Paradójicamente, es esta concepción de la música como un arte autónomo que determina que, desde una visión neoliberal, es considerado como un área de conocimiento no productiva. En Perú, este pone en peligro la propia educación musical, en Alemania se ha subordinado a las funciones disciplinarias de la otredad cultural de los migrantes y refugiados.

En ambos casos, los discursos de inclusión de la diversidad cultural pueden localizarse en el planeta. Estos, sin embargo, no se

materializan en los programas en el caso peruano; en el alemán, por otro lado, estos programas, a diferencia del discurso que defienden, reproducen concepciones o terminologías racistas y etnocéntricas.

En cualquier caso, existe una conciencia de la necesidad de cambio tanto en países, aunque ninguno parece encontrar la manera de hacerlo. ¿Cómo salir de este desastre? Carabetta y Duarte (2017) defendieron la necesidad de pensar en educación musical en términos de pluralismo cultural. ¿Pero cómo llegas ahí?.

Clausen (2013), argumentó que la pedagogía musical inclusiva debería orientarse más hacia una etnomusicología, pero no como el campo de la musicología responsable de la música exótica, sino como un campo de reflexión que ayuda al alumno a repensar este contexto.

Pero sería necesario hacer una precisión aquí, porque sólo una perspectiva etnomusicológica culturalista puede ofrecerle una formación teórica en pedagogía, que le permite enseñar la música del otro, ya sea identidad cultural, social o de género, como ejercicio de reflexión sobre el mundo y educar a los estudiantes a respetar la diferencia.

El primer y el tercer mundo comparten una comprensión limitada de la música en la educación básica. No parece una reunión, sino más bien un desacuerdo con la brújula que debe orientar el proceso de formación escolar. El neoliberalismo parece haber hecho bien su trabajo al proponer, después de la aparición una visión holística, una comprensión reduccionista de un área de Desarrollo Humano.

Es contra esta concepción reductiva de la música que debemos unir nuestros esfuerzos para contrarrestar el avance de las políticas de exclusión que se están desarrollando en el mundo de hoy.

3.4 Enseñanza de la música tradicional en el ámbito de la covid 19

Si bien la música tradicional peruana hoy se beneficia de las nuevas tecnologías de la información (TIC) para enseñar a los jóvenes, la danza asume el desafío de estos jóvenes. Este es el desafío de enseñar el folclore y el arte peruano, en general, durante la actual emergencia sanitaria por el coronavirus.

El desafío proviene de los maestros, especialmente los de 50 años o más. Aunque son músicos profesionales, para ellos el estudio de grabación y la producción musical son eventos que tienen lugar fuera del hogar. Su reto era adaptarse, por la fuerza, por covid-19, a

las nuevas tecnologías para poder seguir ofreciendo cursos, y seguir enseñando la música instrumental y vocal de manera individual que es mejor.

Eso permitió el encierro social; es así que los profesores de instrumento principal, actualmente dividen su sesión de dos horas a través de plataformas virtuales, en lecciones individualizadas de 45 minutos para cada alumno.

Sin embargo, para cursos como el de música tradicional, la educación a distancia se convierte en un desafío; el turno del docente pasa a la teoría, pues, como señala Nieves, a este curso asisten alumnos de distintas especialidades instrumentales, que durante el ciclo están aprendiendo a ejecutar e interpretar el saxofón, clarinete, trombón, trompeta, piano, etc.

En las lecciones presenciales, la ENSF Arguedas contó con una sala con instrumentos. Pero a partir de ahora, los jóvenes ya no pueden verse obligados a comprar un instrumento que cuesta 1.000 soles, por lo que los profesores deben ser realistas y haber optado por dar lecciones de teoría.

Para Nieves, hay otra ventaja: hay más tiempo para estudiar, por ejemplo los Docentes y alumnos ahorran horas de trabajo al acudir a las instalaciones de la ENSF José María Arguedas, que hoy invierten (o deben invertir) en el estudio de su instrumento, producción, o grabación.

Otros retos asumen, por su parte, la enseñanza de danzas folclóricas. En semestres anteriores, se mantuvo la primacía de los cursos prácticos; rutinas de calentamiento; de corporeidad, de espacio-tiempo, de secuencias, de pasos coreográficos.

El responsable del Departamento Académico de Danza de la ENSFJMA, Juan Carlos Retamozo, explica que, si bien al principio era "un balde de agua fría", los 13 profesores de su región han tomado la educación a distancia desde abril más como una oportunidad que una dificultad. Vieron que tiene interesantes ventajas para bailar.

Aunque durante muchos años las lecciones fueron prácticas; ahora con la cuarentena se ha centrado el 80% o el 90% en teoría. Se hace mayor énfasis en la historia, las lecturas, el trabajo con enlaces web y los cuestionarios virtuales. Son todos estos, elementos que habían sido descuidados durante las lecciones prácticas. Hoy el alumno tiene una forma diferente de ver el folclore, con una perspectiva más profesional, utilizando diferentes medios virtuales para disfrutarlo.

Otra valoración que hicieron tras el primer taller de danza.

Durante el semestre, los alumnos tienen cuatro talleres de danza, es una necesidad que el profesor, hoy sea ante todo un asesor, no limitado a sus horas de clase, sino presente de forma virtual y permanente, para despejar las dudas de los estudiantes, que hoy presentan sus investigaciones sobre danzas folclóricas a través de videos, por ejemplo.

El problema es con los estudiantes que no tienen una buena conexión o que carecen de algunos programas básicos; o que las lecciones se vuelven monótonas cuando el 10 o 20% del contenido cubre la práctica:

Cara a cara, el profesor se movió y corrigió la postura, el ritmo, la secuencia, el movimiento de los alumnos en unos segundos. Se tratan en grupos y el profesor camina o se corrige frente a un espejo. Pero de forma virtual, no es posible visualizar a cada alumno en detalle.

Se ven en una pantalla pequeña y no se puede corregir sus errores de cuerpo, ritmo, o si el alumno necesita levantar más el brazo, etc. No alcanza el peso que tiene lo teórico.

Los alumnos ven la educación a distancia como algo temporal, que en los próximos semestres volverán a ser presenciales y más prácticos.

Sin embargo, los docentes de la región recomiendan que para la enseñanza de las danzas folclóricas peruanas se incluya la educación a distancia en las actividades educativas para la formación de profesionales en estas materias, mejorando, por ejemplo, las plataformas actuales.

Todo esto va más allá del desarrollo de su arte. Si bien el investigador tiene visiones divergentes sobre la academización de la música y los bailes populares versus la vivencia de los transmitidos de generación en generación en las ciudades, Arana considera que hoy más que nunca es necesario academizar, porque espacios como la ENSFJMA son los únicos donde el estudio y el objeto de estudio se nutren mutuamente.

Si consideramos que el primer mundo sonoro que capta el hombre es intrauterino, ya que el sentido del oído es uno de los más moderados tempranamente se desarrolla en el feto humano, creemos que no es una exageración afirmar que la educación musical comienza antes de la escolarización de los niños y niñas.

El ser que se forma percibe los sonidos que se producen, tanto dentro del organismo materno (respiración, frecuencia cardíaca, etc.) así como fuera, a través de la gran membrana que cubre el vientre hasta el líquido amniótico, provocando una respuesta

motora que dependerá de la sonoridad.

Creamos motivos para la reflexión, cuánto nos importa o aportamos para que este mundo sonoro, en estos pequeños seres, sea atractivo, relajante o estimulante, alejado de los impactos socioambientales, ya que nos adentramos en un mundo de muchos perfiles de sonido, la mayoría de ellos inadecuados.

La primera fuente relevante de estimulación musical después del nacimiento en la vida del recién nacido, será la voz humana que es la más próxima para él. Manifestará su sentido del ritmo a través del movimiento y la voz.

Durante el periodo sensorio motor, la respuesta motora a ciertos estímulos es interpretado como una expresión en su ritmo natural y la ausencia de este significado, vendría determinada por alteraciones en su desarrollo.

La enseñanza de la música debe tener en cuenta, además del desarrollo psicoevolutivo del niño, cómo se desarrolla en el proceso de aprendizaje para poder desarrollar sus habilidades. Para ello, debe crear un entorno rico en estímulos sensibles a la música, integrándose así en su vida.

El proceso de educar musicalmente a los niños no los saca de un estado de nada musical que se suponía que debían llevarlos a un cierto nivel de competencia, pero, por el contrario, es necesario desarrollar una actividad lúdica que existe entre ellos y que es finalmente la fuente misma del juego, la interpretación musical.

En la educación musical, como en otras disciplinas educativas, la experiencia es una actividad imprescindible. Docentes e investigadores en este campo coinciden en subrayar la importancia de una práctica musical para un correcto enfoque de la música y el aprendizaje posterior.

La asignación de materiales y sus posibilidades de uso deben ser constantes. Antes de discutir el material que tenemos disponible para enseñar música, parecería necesario preguntar, ¿qué se entiende por materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música?

La expresión material curricular se define de una manera diversa por diferentes autores, entre las diversas concepciones existentes, algunos son muy abiertos y otros restrictivos, ya que no consideran como recurso, dispositivos o materiales.

Por material educativo entendemos todo lo que ayuda a los maestros a responder a los problemas y preguntas que surjan en su tarea de planificar, ejecutar y evaluar programas.

Una variedad de materiales están involucrados en la educación

musical, que van desde los presentados en papel (libros, partituras, unidades didácticas, actividades, artículos en revistas especializadas) y materiales de aula: instrumental, discográfico, audiovisual e informático, sin olvidar los hablantes cotidianos, un nombre elegido para designar los instrumentos, sonidos hechos con objetos y materiales de uso cotidiano, de simple construcción, que producen sonido a través de simples mecanismos de excitación.

Dependerá del profesor elegir cuándo, cómo y para qué usarlo, en correspondencia con el material que tiene, teniendo en cuenta que la voz es el primer instrumento musical que posee, por lo que es el primer material que necesita usar y mantener.

Hablar de material en educación musical es referirse a las diferentes pedagogías especializadas, que nacieron a principios del siglo XX con la aparición del movimiento de la Nueva Escuela y de la mano de músicos famosos como Dalcroze, Martenot, Kodaly, que supo romper con los rígidos patrones de enseñanza músical basada en la teoría y práctica del solfeo y la instrumentalidad, con el fin de que nos lleven a una formación musical en la que el sentimiento ha cobrado una mayor importancia, más que teorizar.

Estos músicos-educadores, querían poner a disposición de los niños y jóvenes la Música en su máxima expresión: tocar con la voz o con instrumentos musicales, bailar, componer, desarrollar la audición interior y el pensamiento musical, para llegar a personas más creativas en la expresión musical.

La música ha ocupado un importante lugar en la vida de los grupos sociales y en la construcción histórica del pensamiento humano. Como manifestación, espectáculo, encuentro social, patrimonio cultural, vehículo de emociones y sentimientos o como discurso que porta una pluralidad de interpretaciones acerca del mundo, ella ha representado siempre una expresión humana y compleja altamente valorada por la sociedad.

Sin embargo, desde hace décadas se escuchan discursos sociales que sostienen ideas del tipo: "mis hijos no han tenido música en la escuela durante toda la EBR", "la presencia de la música en la escuela se reduce a su participación en los actos escolares, sin que ello alcance a significar un aprendizaje específico", "la música en la escuela no da respuestas", "es la hora libre", "es disparatado que se obtenga una baja calificación en música" o bien, "ya no se canta, no se enseña a escuchar, ni a tocar instrumentos... se han perdido las viejas tonadas y no hay reemplazos".

Más allá de las diferencias sustantivas que todos podemos reconocer acerca de estas expresiones, la cuestión de fondo reside

en interpelar desde la actualidad los fines asignados a la Educación Musical en las instituciones escolares, sus proyectos educativos y las prácticas reales más frecuentes.

En este apartado del documento se abordarán aspectos relativos al lugar que ocupa la enseñanza de la música en la escuela. Reflexionar sobre este tema, tan vinculado a sus finalidades educativas, resulta una suerte de generalización que deja afuera la riqueza de las diferencias particulares. Sin embargo, este enfoque resulta importante en tanto permite percibir aquello que se presenta como persistente y reeditado.

Los propósitos que fundaron la inclusión de la música en las actividades escolares se vincularon a las necesidades educativas de "formación del ciudadano" de principios de siglo que priorizaron la transmisión de normas y pautas de socialización. En este sentido, la importancia de la enseñanza de la música reside en su contribución a la formación de valores culturales, nacionales y universales necesarios para el desarrollo integral del hombre.

Para tal fin, las clases se centraron en la reproducción de un repertorio vocal, tanto de canciones patrióticas como de otras consideradas tradicionales y en la preparación de los actos escolares. Mientras tanto, el profesorado concentraba su atención en los alumnos "más dotados" o "talentosos", a los que estimulaba para la realización de actividades consideradas sustantivas, pero que tenían lugar fuera del aula, tales como la participación en el coro escolar integrado por voces seleccionadas.

Uno de los aspectos más importantes que caracterizó esta etapa de la educación musical fue, sin duda, su institucionalización en el sistema educativo y su reconocimiento en las escuelas públicas. Sin embargo, la función conferida como transmisión de conocimientos considerados necesarios para la formación básica, pero a la vez diluida o de segunda categoría frente a la reservada al músico profesional, ha constituido un sentido fundacional que ha permeado el imaginario social.

No sería justo considerar sólo estos aspectos como las causas de los problemas de la enseñanza de la música en las escuelas. Las ideologías positivistas arraigadas en la educación, que abarcaron gran parte del siglo XX, vieron el pensamiento científico como el paradigma fuerte y casi único de cualquier otra forma de conocimiento. Estos diseños profundizaron las ideas sobre la música asentadas desde el siglo XVIII, que la veían como un arte agradable en lugar de hermoso y como parte del entretenimiento en lugar de la cultura.

Podríamos plantear otros problemas que seguramente se han despertado. Pero lo que es importante subrayar es que las ideas que han logrado establecerse como concepciones fundacionales han marcado la construcción de la Educación Musical y se encuentran en nuestra vida cotidiana como huellas de su estatus.

Aún hoy, el valor de la enseñanza de la música en las escuelas se afirma además del conocimiento cultural supuestamente universal, como entorno propicio para la canalización de las emociones de los alumnos, además de otras tareas escolares o, en todo caso, como actividad decorativa para un pasatiempo entretenido.

La fragmentación de las historias, la inmediatez de la experiencia en un mundo que ha multiplicado sus imágenes y sonidos son solo algunos de los aspectos que caracterizan la actualidad.

La cuestión de si es posible separar el pensamiento artístico de otras facultades humanas, si existen procesos similares en la base de nuestra cognición que se ponen en juego independientemente del tipo de conocimiento, si el pensamiento artístico permite optimizar otras áreas del conocimiento, una pregunta formulada desde la modernidad, tanto por pensadores de la estética, la psicología y la educación.

Más allá de las diversas respuestas planteadas, lo que hoy es un amplio consenso es la aceptación de que efectivamente el conocimiento musical constituye un tipo de conocimiento humano con características particulares y distintivas.

Asimismo, se argumenta que el pensamiento lógico-matemático es un producto auspicioso de la actividad mental, pero no el único o exclusivo para el desarrollo de habilidades socialmente valoradas, como las relacionadas con la interpretación y la comunicación.

En los últimos años, los estudios han girado en torno a la música como producción de conocimiento. Las tesis sostienen que el conocimiento del mundo es una construcción de la mente humana.

Esta construcción se da gracias a la actividad cognitiva del sujeto que permite la apropiación de saberes específicos, modulados por las representaciones sociales cercanas a la historia cultural.

En consecuencia, el conocimiento nunca se produce en el vacío, no se "imprime" en la mente del sujeto a la manera de un organismo neutral o ingenuo, sino que es el resultado de un acto de interpretación. En este sentido, el discurso musical tiene un lugar de relevancia como producción simbólica, compleja y comunicativa.

Los estilos y géneros musicales se definen, en parte, por marcos de referencia colectivos, a través de los cuales adquieren ciertos

significados para diferentes grupos sociales, a través de prácticas musicales, formación y métodos de construcción del conocimiento.

A partir de ahora, el acceso al conocimiento musical se hace posible a través de sus prácticas, ya sea de composición, interpretación o escucha. En el caso del cineasta como compositor -incluido aquí el improvisador- no crea una obra desde cero, siguiendo únicamente las inclinaciones de su humor y fantasía.

Cada obra musical es parte de una lógica compositiva, según un plan determinado que revela datos y reglas que guían su curso. Por tanto, esta creación musical se basa en procesos mentales que implican habilidades y conocimientos específicos del lenguaje.

Las actividades cognitivas también juegan un papel esencial para el intérprete, quien debe transformar la información visual de una partitura en discurso musical, porque nunca contiene suficiente información para representar la obra de una manera musicalmente interesante.

El intérprete reconstruye el discurso a partir de los datos explícitos y deduce los ausentes; por lo tanto, no sólo sigue una partitura como un mapa de procedimientos, sino que proporciona una lectura particular de ese mapa. Este trabajo de interpretación destaca la intervención de actividades cognitivas y conocimientos específicos.

En cuanto al oyente, la participación de muchos procesos cognitivos de transformación de la información le permite atribuir un alto valor simbólico a las primeras señales acústicas.

La configuración de una interpretación sonora significativa se produce como resultado de la actividad mental para tomar decisiones y hacer inferencias relacionadas con los conocimientos básicos del lenguaje musical. El auditor realiza así un trabajo real de interpretación del trabajo mediante el cual atribuye significados y construye conocimiento sobre el mismo.

La interpretación, como composición o interpretación, y la escucha son modos específicos de conocimiento musical; conocimiento procedimental que incluye construcciones sobre lenguaje y discurso. Por otro lado, no parecen estar divididos, pero los procesos que intervienen en su aprendizaje están íntimamente ligados al hacer en sí.

Entonces un niño que explora las formas gráficas para representar una idea que él mismo creó y se pregunta: cómo pasó de una parte a otra o cómo tocó o cuál fue el sonido, se refiere a su memoria de productor y oyente.

Si se entiende la música como la producción de conocimiento, si

se reconoce la participación de los procesos mentales y el contexto socio histórico en su aprendizaje y si se acepta el desarrollo de las habilidades interpretativas y comunicativas como el fin de la enseñanza, entonces se puede considerar seriamente su valor e inclusión en proyectos curriculares de educación básica.

Está representado por las manifestaciones sonoras, instrumentales y dancísticas que sobreviven hoy (gracias a la memoria y al celo de los pueblos) a pesar del proceso de aculturación y mestizaje que han sufrido las nacionalidades existentes en nuestro territorio. Esta música proviene de las profundidades del tiempo y se difunde sin recurrir a la notación.

No es lo mismo hablar de música popular, folclórica o tradicional. Este último, al ser más amplio, incluye todo el folclore musical existente y ciertos temas populares que, por su importancia musical, lírica o histórica, se han convertido en patrimonio de una comunidad. Casi toda la música tradicional de los Andes peruanos está compuesta por música folclórica y es este material el que estamos tratando hoy.



CAPÍTULO IV: RELACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA MÚSICA TRADICIONAL Y EL NIVEL DE IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

CASO DE ESTUDIO.



4.1 Introducción al caso de estudio

La identidad viene siendo reclamada y exigida con gran esfuerzo por propios y extranjeros en el Perú, como requerimiento para el aprendizaje y la formación en los estudiantes; contrariamente a lo que la globalización supone como realidad. La necesidad de afirmar la identidad de las personas no es

solo un requisito que se da en el escenario político y social, sino que debe prevalecer en la educación nacional.

Esto se expresa en el Diseño Curricular Nacional vigente aprobado el 2 de junio de 2016 mediante resolución del Ministerio de Educación del Perú, el cual establece que:

En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto a la propia identidad y a las diferencias.

Esta concepción de interculturalidad, parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que no se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna. (MINEDU, 2016, p. 22)

El Perú es un país con un gran desarrollo social, histórico y cultural, rico, diverso, valioso y significativo. Fruto de este proceso a lo largo del tiempo, cuenta con una vasta cultura tradicional heredera de más de 20 mil años de historia, que es un ingrediente fundamental en la identidad de sus habitantes.

Por otra parte, es conocido que, en el desarrollo de la personalidad de los alumnos, la cuestión de la autoestima es primordial. Sin esta característica, es muy difícil que los estudiantes se integren con éxito en los procesos de aprendizaje, especialmente en el enfoque constructivista que guía las acciones del sistema educativo nacional peruano.

Sin embargo, ni la identidad, ni la autoestima, han sido plenamente desarrolladas en el sistema educativo, pues ocurre que los estudiantes, teniendo ante sí la riqueza cultural del Perú, no solo la desconocen, sino que incluso manifiestan actitudes de rechazo hacia esta cultura de la cual deberíamos sentirnos muy orgullosos. Todo esto se detalla a continuación.

Descripción del problema

Entre las presuntas causas de la falta de identidad cultural de los estudiantes, se pueden mencionar:

a) Programas de comunicación de masas que no difunden ni promueven la cultura tradicional y, por el contrario, ensalzan

valores y contenidos alejados de nuestra idiosincrasia y trayectoria histórica.

b) La falta de interés de la mayoría de las instituciones educativas en promover el conocimiento, el aprendizaje operativo y la apreciación de diversas manifestaciones culturales tradicionales, incluida el arte y la música tradicional.
c) Falta de conocimiento por parte del entorno familiar de la importancia de promover los valores culturales nacionales.
d) La tendencia puramente comercial de las industrias del entretenimiento, que difunden expresiones artísticas de sonido y coreografía, de baja calidad y con géneros y formas mayoritariamente ajenas.
e) La ausencia en el plan de estudios - unidades didácticas y sesiones de aprendizaje - de contenidos relacionados con la música y el arte tradicionales, así como con la identidad cultural.

La situación descrita tiene consecuencias negativas como:

a) Una identidad débil y deteriorada entre los estudiantes de secundaria.
b) Una alienación cultural creciente, que favorece los contenidos y gustos extranjeros, en su mayoría de mala calidad.
c) Baja autoestima por parte de los alumnos, que se avergüenzan de su cultura e identidad.
d) Desprecio e ignorancia de la cultura tradicional: sus expresiones, sus intérpretes y creadores.

Ante esta problemática realidad, se trabajó el tema de la identidad cultural, a partir de su posible vínculo con el aprendizaje y dominio de la música tradicional. Por tanto, mediante la presente investigación, se intenta demostrar que existe una relación directa entre el conocimiento y el aprendizaje de la música tradicional y folclórica, con la identidad de los alumnos. Partiendo de la idea de que, si los estudiantes tienen un aprendizaje óptimo de la música tradicional y popular, también tendrán una identidad cultural positiva.

La hipótesis de esta investigación, por tanto, establece que, los estudiantes que, como resultado de las experiencias de aprendizaje, tienen un dominio cognitivo, procedimental y evaluativo de la

música tradicional y popular, a su vez tendrán un alto nivel de identidad cultural.

Por tanto, se realizó una investigación correlacional, para las siguientes variables.

Variable independiente: Aprendizaje de la música tradicional y popular local de la Provincia de Huánuco.

Dimensiones de la música tradicional

1. Géneros
2. Formas
3. Estilos

Indicadores (saberes) a controlar:

- Conceptuales
- Procedimentales
- Actitudinales

Variable dependiente: Nivel de identidad cultural de los estudiantes.

Dimensiones de la identidad cultural

1. Conocimiento de la cultura tradicional
2. Habilidades y destrezas de contenidos de la cultura tradicional
3. Actitudes y valores sobre la cultura tradicional

   – Indicadores:
   – conocimiento y valoración de la cultura nacional
   – conocimiento y valoración de la cultura regional
   – conocimiento y valoración de la cultura local

Para medir el grado de correlación, se utilizó el cálculo del coeficiente de correlación para conjuntos neutrosóficos, a partir de los valores agregados de los indicadores y las dimensiones de las variables, utilizando el operador de media ponderada neutrosófica con un valor único.

En el presente estudio se utilizaron las siguientes técnicas:

1. Encuesta: expresada a través de los instrumentos de evaluación de los indicadores seleccionados.
2. Estadística neutrosófica: se expresa mediante fórmulas y estadísticas sustentadas en la lógica y la matemática neutrosófica.

En el siguiente epígrafe se detallan la teoría y las herramientas de las matemáticas neutrosóficas utilizadas para lograr el objetivo propuesto.

4.2 Elementos teóricos de neutrosofía y conjuntos neutrosóficos de valor único utilizados.

De acuerdo con lo planteado por Galarza, et al. (2020), Smarandache apuntó el uso de la Neutrosofía para el tratamiento de los elementos neutrales, con lo que aportó la base de una serie de teorías matemáticas que generalizan las teorías clásicas y difusas, como la lógica neutrosófica y los conjuntos neutrosóficos.

En la lógica neutrosófica, la definición del valor de la verdad, se establece que los conjuntos N = {(T, I, F) : T, I, F ⊆ [0,1]}, constituye una evaluación neutrosófica del mapeo de un grupo de fórmulas con sentencia en N, en la cual, para cada sentencia p se tiene:

$$v\,(p) \;=\; (T, I, F) \qquad (1)$$

Con el objetivo de facilitar la aplicación a problemas prácticos de toma de decisiones, se propone aplicar los conjuntos de valores neutrosóficos únicos, (SVNS) a través de los cuales, es posible utilizar términos lingüísticos, con el fin de obtener una mayor facilidad de interpretación de los resultados obtenidos con este tipo de datos.

Para su implementación e interpretación, X se define como un universo de discurso, por tanto, un conjunto neutrosófico de valor único en ése universo de discurso, se define como; A sobre X, que representa un objeto, el cual se define como se especifica en (2).

$$A \;=\; \{\langle x, V_A(x),\ I_A(x), F_A(x)\rangle : x \;\in\; X\} \qquad (2)$$

Donde:

$V_A(x): X \rightarrow [0,1],\ I_A(x) : X \rightarrow [0,1]\ y\ F_A(x): X \rightarrow [0,1]\ con\ 0 \leq V_A(x) +$

$I_A(x) + F_A(x) : \leq 3$, para todo $x \in X$.

Los componentes$V_A(x)$, $I_A(x), F_A(x)$, denotan la pertenencia verdadera, indeterminada o falsa de x en A. Entonces, un número SVN, se expresa: $A = (a, b, c), donde;\ a, b, c \in [0,1]\ y\ a + b + c \leq 3$

Las operaciones entre SVNS que resultan necesarias para esta investigación se muestran a continuación.

1. Sean $A_1 = (a_1, b_1, c_1)$ y $A_2 = (a_2, b_2, c_2)$ dos SVNS, luego la suma de $A_1\ y\ A_2$ se define como:

$$A_1 \oplus A_2 = (a_1 + a_2 - a_1 a_2, b_1 b_2, c_1 c_2) \quad (3)$$

2. Dados $A_1 = (a_1, b_1, c_1)$ y $A_2 = (a_2, b_2, c_2)$ dos SVNS, la multiplicación entre $A_1\ y\ A_2$ se define como:

$$A_1 \otimes A_2 = a_1 a_2, b_1 + b_2 - b_1 b_2, c_1 + c_2 - c_1 + c_2) \quad (4)$$

3. El producto de un SVNS, con A = (a, b, c), por un escalar $\lambda \in R$ positivo, está definida por:

$$\lambda A = \left(1 - (1 - a)^{\lambda}, b^{\lambda}, c^{\lambda}\right) \quad (5)$$

4. Sea $\{A_1, A_2, \ldots, A_n\} \in$ SVNS(x), donde $A_j = (a_j, b_j, c_j)$ con (j = 1, 2, ..., n), el operador de la media ponderada neutrosófica de valor único (SVNSWA) propuesto por Ye (2014) está definido de la siguiente forma:

$$O_w(A_1, A_2, \ldots, A_n) = \langle 1 - \prod_{j=1}^{n} \left(1 - V_{A_j}(x)\right)^{w_j}, \prod_{j=1}^{n} \left(I_{A_j}(x)\right)^{w_j}, \prod_{j=1}^{n} \left(F_{A_j}(x)\right)^{w_j} \rangle \quad (6)$$

Donde:

$w = (w_1, w_2, \ldots, w_n)\ es\ un\ vector\ de\ A_j (j = 1,2, \ldots, n)\ tal\ que\ w_n \in [0,1]\ y\ \sum w_j = 1.$

5. Sea $A = (a, b, c)$ un número neutrosófico de valor único, la función de puntuación S, basada en el grado de pertenencia de verdad, indeterminación o falsedad, (Deli, 2015) está definida por:

$$S(A_j) = 2 + T_{Aj} - F_{Aj} - I_{Aj} \quad (7)$$

Si se tienen los correspondientes grados de pertenencia de dos conjuntos neutrosóficos, es posible que se comparen los grados de las funciones de pertenencia de los conjuntos neutrosóficos para determinar si existe alguna relación lineal entre los dos conjuntos neutrosóficos.

Por tanto, Hanafy, et al. (2012), afirman que se necesita una fórmula para calcular el coeficiente de correlación muestral de dos conjuntos neutrosóficos para estimar el nivel de relación entre ellos. De donde, para A y B, dos conjuntos neutrosóficos en un espacio finito X={*x1,x2,…,xn*}; se define la correlación de los conjuntos neutrosóficos A y B de la siguiente manera:

$$CN(A,B) = \sum_{i=1}^{n} \left[V_A(x_i)V_B(x_i) + I_A(x_i)I_B(x_i) + F_A(x_i)F_B(x_i)\right] \quad (8)$$

Y al coeficiente de correlación entre A y B como:

$$R(A,B) = \frac{CN(A,B)}{(T(A)T(B))^{\frac{1}{2}}} \quad (9)$$

Donde:

$$T(A) = \sum_{i=1}^{n} \left({V_A}^2(x_i) + {I_A}^2(x_i) + {F_A}^2(x_i)\right) \quad (10)$$

$$T(B) = \sum_{i=1}^{n} \left({V_B}^2(x_i) + {I_B}^2(x_i) + {F_B}^2(x_i)\right) \quad (11)$$

Para recopilar la información, las encuestas fueron diseñadas para recibir respuestas cualitativas, acorde con la escala de términos lingüísticos de valor único que se muestra en la tabla 1.

Identificación de la población y selección de la muestra

La población objeto de estudio estuvo constituida por aproximadamente 850 alumnos de los niveles primaria y secundaria de la institución educativa privada "La Divina Misericordia" de Huánuco, de los cuales se seleccionó una muestra compuesta por 85 alumnos del 1° de secundaria.

Para seleccionar esta muestra, se aplicó el muestreo no probabilístico intencional. Según Rengifo, et al. (2015), este tipo de muestreo es guiado por un propósito teórico, así como por la relevancia de las aportaciones, en lugar de los clásicos criterios de representatividad estadística.

Otra característica que lo distingue es el llamado "Diseño emergente", mediante el cual, cada decisión muestral conduce a adoptar nuevas decisiones. Dicho muestreo ofrece como principales ventajas, de acuerdo con Rengifo, et al. (2015): una mayor riqueza

informativa pues permite refinar, profundizar y adaptar las preguntas al transcurso de la entrevista lo cual resulta especialmente útil en la fase de exploración.

En el desarrollo de este trabajo investigativo, se aplicó la técnica de la observación mediante la aplicación de sendas guías (fichas) de observación para las variables identificadas, a partir de los indicadores de cada una de estas. Los valores obtenidos para cada indicador, para cada estudiante, fueron agregados mediante la fórmula (6), mediante el cálculo de la media ponderada.

De esta forma se pudo obtener una valoración ponderada, para el par de variables, por estudiante. Luego se calculó el coeficiente de correlación entre las variables aplicando, (9), a partir de los resultados de los cálculos previos obtenidos aplicando (8), (10) y (11). En la tabla 1 se muestra la escala de términos lingüísticos utilizada para medir el nivel de cada indicador.

Tabla 1. Escala de términos lingüísticos y SVNS utilizados

Término Lingüístico	**SVNS**	**Evaluación**
Extremadamente Bajo	(1 ; 0 ; 0)	EB
Muy Bajo	(0,8 ; 0,15 ; 0,2)	MB
Bajo	(0,6 ; 0,35 ; 0,4)	B
Medio	(0,5 ; 0,5 ; 0,5)	M
Alto	(0,4 ; 0,65 ; 0,5)	A
Muy Alto	(0,2 ; 0,85 ; 0,8)	MA
Extremadamente Alto	(0 ; 1 ; 1)	EA

4.3 Resultados y discusión de los resultados

Una vez finalizada la fase de recolección de datos, se realizó el procesamiento estadístico a partir del trabajo con los conjuntos neutrosóficos, para obtener así la información necesaria. Esto permitió realizar el respectivo análisis correlacional e interpretativo.

La información obtenida se presenta a continuación, debidamente organizada en tablas estadísticas que permiten comprender las variables del estudio. En cuanto a los indicadores

de la variable independiente, en la tabla 2 se muestran las frecuencias absolutas para cada nivel por indicador.

Tabla 2. Frecuencias absolutas de los indicadores de la variable independiente

Aprendizaje de la música tradicional y popular local	EB	MB	B	M	A	MA	EA
1.-Conoce datos e informaciones relevantes sobre la cultura folklórica y popular del Perú	0	7	28	29	17	0	0
2.-Identifica y reconoce algunas formas de la música tradicional del Perú	0	8	23	27	17	6	0
3.-Identifica y reconoce las formas regionales de la música tradicional	0	9	28	23	14	7	0
4.-Identifica a autores o intérpretes representativos de la música tradicional y popular del Perú	0	11	25	18	21	6	0
5.-Identifica a autores o intérpretes representativos de la música tradicional regional	0	10	25	26	18	2	0
6.-Conoce la vida y obra de los principales intérpretes y cultores de la música tradicional peruana	0	10	20	32	15	4	0
7.-Conoce la obra de los intérpretes locales y regionales	0	8	14	35	18	6	0
8.-Identifica los instrumentos musicales de uso en la música tradicional regional y local	0	14	21	28	12	6	0
9.- Conoce la vida y obra de Daniel Alomía Robles	0	8	25	26	18	4	0
10.-Canta o toca un instrumento con temas tradicionales	0	12	23	27	12	7	0
11.-Lee correctamente a nivel rítmico ejercicios de música popular y tradicional	0	11	21	27	15	7	0
12.- Lee el solfeo hablado de melodías de música tradicional	0	6	28	29	9	9	0
13.-Lee correctamente ejercicios de solfeo cantado de música pentafónica	0	9	20	26	18	8	0
14.-Conoce y canta correctamente canciones regionales y locales	0	11	20	26	17	7	0
15.-Conoce y ejecuta técnicas de música tradicional	0	13	21	26	13	8	0
16.-Interpreta con expresividad repertorio de música tradicional	0	14	20	31	16	0	0
17.-Conoce un repertorio significativo de música tradicional	0	11	24	24	18	4	0
18.-Transcribe melodías sencillas de música Tradicional	0	6	23	28	16	8	0
19.-Hace arreglos con temas de música tradicional	0	12	24	26	14	5	0
20.-Crea repertorio con contenido tradicional	0	11	20	23	18	9	0

Como se puede apreciar, las mayores frecuencias se agrupan alrededor del nivel medio, con un predominio de los resultados bajos respecto a los altos. Ninguno de los estudiantes alcanzó niveles extremos de aprendizaje de la música tradicional y popular

local. En la tabla 3 se muestran los conjuntos neutrosóficos de valor único resultantes de la agregación de cada estudiante, a partir de los resultados anteriores.

Tabla 3. Conjuntos neutrosóficos de valor único para la variable independiente

Estudiante	Fw(A1,..An)	Estudiante	Fw(A1,..An)	Estudiante	Fw(A1,..An)
1	(0,23;0,66;0,71)	28	(0,52;0,47;0,46)	55	(0,36;0,66;0,62)
2	(0,22;0,67;0,75)	29	(0,64;0,31;0,36)	56	(0,36;0,68;0,58)
3	(0,69;0,26;0,31)	30	(0,39;0,64;0,55)	57	(0,37;0,67;0,58)
4	(0,5;0,5;0,48)	31	(0,62;0,33;0,38)	58	(0,49;0,51;0,48)
5	(0,41;0,63;0,52)	32	(0,64;0,31;0,36)	59	(0,5;0,49;0,48)
6	(0,66;0,29;0,34)	33	(0,39;0,65;0,52)	60	(0,4;0,64;0,54)
7	(0,6;0,36;0,4)	34	(0,39;0,65;0,55)	61	(0,51;0,48;0,48)
8	(0,32;0,72;0,65)	35	(0,49;0,5;0,48)	62	(0,49;0,51;0,48)
9	(0,42;0,61;0,53)	36	(0,51;0,48;0,48)	63	(0,43;0,59;0,51)
10	(0,43;0,6;0,5)	37	(0,43;0,59;0,51)	64	(0,38;0,66;0,54)
11	(0,49;0,51;0,48)	38	(0,4;0,62;0,54)	65	(0,59;0,37;0,41)
12	(0,48;0,52;0,5)	39	(0,51;0,48;0,47)	66	(0,54;0,44;0,45)
13	(0,65;0,3;0,35)	40	(0,67;0,28;0,33)	67	(0,5;0,48;0,48)
14	(0,36;0,69;0,56)	41	(0,52;0,47;0,47)	68	(0,42;0,61;0,52)
15	(0,51;0,48;0,48)	42	(0,4;0,59;0,59)	69	(0,53;0,46;0,46)
16	(0,49;0,52;0,49)	43	(0,42;0,62;0,51)	70	(0,64;0,31;0,36)
17	(0,36;0,68;0,59)	44	(0,63;0,32;0,37)	71	(0,42;0,61;0,51)
18	(0,62;0,33;0,37)	45	(0,41;0,63;0,52)	72	(0,4;0,63;0,54)
19	(0,64;0,31;0,36)	46	(0,55;0,44;0,45)	73	(0,46;0,56;0,49)
20	(0,39;0,61;0,59)	47	(0,5;0,49;0,49)	74	(0,38;0,67;0,55)
21	(0,38;0,66;0,56)	48	(0,62;0,33;0,38)	75	(0,52;0,47;0,47)

Estudiante	Fw(A1,..An)	Estudiante	Fw(A1,..An)	Estudiante	Fw(A1,..An)
22	(0,45;0,56; 0,49)	49	(0,4;0,63;0, 54)	76	(0,39;0,64;0 ,56)
23	(0,51;0,47; 0,48)	50	(0,49;0,5;0, 48)	77	(0,43;0,59;0 ,55)
24	(0,52;0,47; 0,47)	51	(0,4;0,63;0, 55)	78	(0,66;0,29;0 ,34)
25	(0,65;0,31; 0,35)	52	(0,53;0,44; 0,46)	79	(0,36;0,69;0 ,58)
26	(0,5;0,49;0, 48)	53	(0,54;0,43; 0,45)	80	(0,52;0,46;0 ,46)
27	(0,33;0,7;0, 62)	54	(0,51;0,48;0 ,48)	81	(0,64;0,32;0 ,36)

A partir de estos resultados se obtuvo el histograma de frecuencias relativas de la variable “Aprendizaje de la música tradicional y popular local”, el cual se muestra en la figura 2.

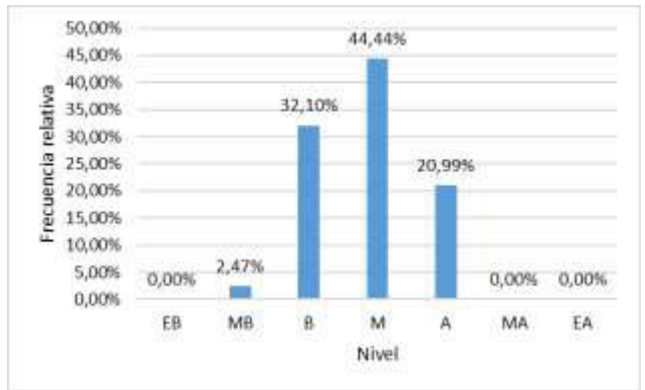


Figura 2. Histograma de frecuencias relativas para los niveles agregados para la variable “Aprendizaje de la música tradicional y popular local”

Para la variable independiente, se obtuvieron los resultados que se muestran en la tabla 4. Los mismos constituyen las frecuencias absolutas, por nivel, para cada indicador utilizado.

Tabla 4. Frecuencias absolutas de los indicadores de la variable dependiente.

Identidad cultural	EB	MB	B	M	A	MA	EA
1.-Muestra una alta autoestima respecto a su origen personal y familiar	0	6	27	35	14	2	0
2.-Muestra una alta autoestima respecto a su pasado cultural y social	0	10	22	33	10	9	0
3.-El alumno muestra respeto y valoración por la cultura peruana	0	8	18	31	16	8	0
4.- Muestra interés y valoración por la cultura regional y local	0	10	24	23	19	8	0

Identidad cultural	EB	MB	B	M	A	MA	EA
5.-Participa con interés y entusiasmo en las actividades cívicas y festivas regionales	0	10	26	24	18	6	0
6.-Cuando interpreta un tema regional muestra identidad	0	9	26	21	23	5	0
7.- Se identifica plenamente con la música peruana	0	12	23	25	17	7	0
8.- Se identifica con la música regional y local	0	10	23	24	21	6	0
9.-De manera espontánea recopila canciones populares y regionales	0	7	28	30	12	7	0
10.-Crea letras y melodías de carácter regional	0	12	23	21	20	8	0
11.-Se interesa por aprender a tocar instrumentos musicales de uso regional	0	6	25	33	12	8	0
12.-Se interesa por aprender a cantar canciones tradicionales	0	8	24	27	19	6	0
13. Interés por conocer la vida y obra de los autores de música tradicional y popular	0	9	28	20	19	8	0
14.-Tiene un gran respeto por la obra de Daniel Alomía Robles	0	10	25	22	21	6	0
15.-Responsabilidad en las acciones de la IE por la promoción de la canción huanuqueña	0	11	22	26	18	7	0
17.- Participa en agrupamientos de música tradicional fuera de la IE	0	11	20	25	23	5	0
18.- Desarrolla una alta autoestima como intérprete de música peruana.	0	6	28	29	14	7	0
19.- Muestra actitudes de promoción de la música tradicional	0	6	24	33	12	6	0
20.-Muestra identificación con los héroes y valores nacionales	0	9	21	32	12	7	0

Como se puede apreciar, no se observan valores extremos para los niveles utilizados (ni extremadamente bajos, ni extremadamente altos). Se aprecia en esta variable un agrupamiento alrededor del nivel medio, pero mucho más simétrico que lo observado para la variable independiente.

Los valores agregados para la variable dependiente se muestran en la tabla 5. Los mismos se obtuvieron igualmente aplicando la fórmula (6).

Tabla 5. Conjuntos neutrosóficos de valor único para la variable dependiente.

Estudiante	Fw(A1,..An)	Estudiante	Fw(A1,..An)	Estudiante	Fw(A1,..An)
1	(0,19;0,69;0,78)	28	(0,4;0,63;0,54)	55	(0,48;0,52;0,49)
2	(0,36;0,68;0,58)	29	(0,52;0,47;0,48)	56	(0,37;0,64;0,62)
3	(0,44;0,54;0,55)	30	(0,5;0,49;0,47)	57	(0,5;0,5;0,48)
4	(0,44;0,59;0,5)	31	(0,51;0,48;0,47)	58	(0,53;0,45;0,45)
5	(0,54;0,44;0,44)	32	(0,42;0,6;0,54)	59	(0,52;0,47;0,47)
6	(0,5;0,5;0,47)	33	(0,44;0,57;0,51)	60	(0,39;0,64;0,55)

Estudiante	Fw(A1,..An)	Estudiante	Fw(A1,..An)	Estudiante	Fw(A1,..An)
7	(0,44;0,59;0,5)	34	(0,37;0,68;0,56)	61	(0,52;0,48;0,46)
8	(0,53;0,46;0,46)	35	(0,36;0,69;0,58)	62	(0,66;0,29;0,34)
9	(0,63;0,33;0,37)	36	(0,51;0,48;0,47)	63	(0,67;0,28;0,33)
10	(0,37;0,67;0,58)	37	(0,5;0,49;0,47)	64	(0,63;0,33;0,37)
11	(0,62;0,34;0,38)	38	(0,62;0,34;0,38)	65	(0,66;0,29;0,34)
12	(0,38;0,66;0,54)	39	(0,51;0,49;0,47)	66	(0,42;0,61;0,54)
13	(0,47;0,54;0,5)	40	(0,53;0,46;0,46)	67	(0,44;0,58;0,5)
14	(0,64;0,31;0,36)	41	(0,38;0,67;0,55)	68	(0,51;0,48;0,47)
15	(0,54;0,44;0,45)	42	(0,63;0,33;0,37)	69	(0,4;0,63;0,53)
16	(0,46;0,53;0,53)	43	(0,51;0,48;0,46)	70	(0,62;0,33;0,38)
17	(0,52;0,47;0,47)	44	(0,4;0,64;0,54)	71	(0,39;0,65;0,55)
18	(0,49;0,51;0,48)	45	(0,67;0,28;0,32)	72	(0,34;0,7;0,6)
19	(0,65;0,31;0,35)	46	(0,56;0,42;0,42)	73	(0,51;0,49;0,48)
20	(0,44;0,58;0,52)	47	(0,51;0,48;0,47)	74	(0,51;0,49;0,48)
21	(0,37;0,67;0,56)	48	(0,74;0,21;0,26)	75	(0,49;0,51;0,48)
22	(0,5;0,49;0,48)	49	(0,43;0,57;0,55)	76	(0,52;0,47;0,47)
23	(0,63;0,33;0,37)	50	(0,4;0,63;0,55)	77	(0,39;0,64;0,55)
24	(0,44;0,59;0,49)	51	(0,53;0,46;0,45)	78	(0,77;0,18;0,23)
25	(0,64;0,31;0,36)	52	(0,48;0,52;0,49)	79	(0,37;0,67;0,59)
26	(0,53;0,45;0,46)	53	(0,5;0,51;0,48)	80	(0,52;0,46;0,46)
27	(0,36;0,69;0,58)	54	(0,51;0,48;0,48)	81	(0,4;0,64;0,54)

A partir de estos conjuntos neutrosóficos, y mediante la función de puntuación (7), se pudo calcular las frecuencias relativas para los resultados agregados, expresados en niveles mediante los términos lingüísticos.

Estos resultados se resumen en el histograma que se muestra en la figura 3. Los mismos indican el porcentaje de estudiantes evaluados para cada nivel agregado.

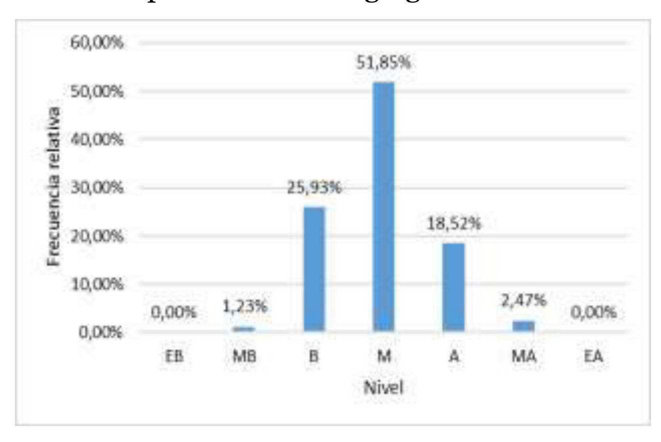


Figura 3. Histograma de frecuencias relativas para los niveles agregados para la variable "Identidad cultural"

El 51.85% de los estudiantes se pueden calificar con un nivel de identidad cultural medio. Aunque el 27,16% califica en niveles bajos, solo el 1.23% se considera como "Muy bajo". Por otra parte, se constató un 18.52% y 2.47% en los niveles "Alto" y "Muy Alto", respectivamente. Pero teniendo en cuenta estos resultados, se considera un estado actual negativo de los niveles de identidad, toda vez que solo el 20.99% muestra altos niveles, mientras que el 79.01% clasifica en niveles medios y bajos.

A partir de los resultados agregados de ambas variables, se procedió a calcular el coeficiente de correlación de los conjuntos neutrosóficos que se mostraron en las tablas 3 y 5. Para esto se aplicaron las fórmulas (8), (9), (10) y (11), descritas en el epígrafe 4.2.

De donde se obtuvo:

- Correlación neutrosófica CN (A, B) = 70.54
- T (Aprendizaje de la música tradicional y popular local) = 75.21
- T (Identidad cultural) = 90.90
- Coeficiente de correlación neutrosófica R= 0.853

Dado que el coeficiente de correlación neutrosófica presenta un valor de 0.853, esto indica que existe una correlación fuerte y positiva entre las variables estudiadas. En el contexto de la hipótesis planteada en esta investigación, podemos afirmar que la relación del aprendizaje de la música tradicional y local, se correlaciona directamente con los niveles de identidad cultural de los alumnos de educación secundaria de la IEP Divina Misericordia de Huánuco.



CONCLUSIONES DEL CASO DE ESTUDIO

El uso de la neutrosofía permitió tratar matemáticamente el estudio evaluativo realizado mediante términos lingüísticos, así como la agregación de los resultados de los indicadores en sus variables correspondientes.

Los estudiantes evaluados presentan principalmente niveles bajos o medios tanto en el caso de la variable “Aprendizaje de la música tradicional y popular local” como de la variable “Identidad cultural”.

El cálculo del coeficiente de correlación neutrosófica (R= 0.853) indicó una correlación fuerte y positiva, por lo que fue validada la hipótesis planteada en esta investigación.



BIBLIOGRAFÍA

Agawu, K. (2003). Representing African Music. Postcolonial Notes, Queries, Positions [Representando la música africana. Notas, dudas y posiciones poscoloniales]. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.

Alonso, V. y Bermell, M. (2008). LA MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN CON NIÑOS HIPERACTIVOS. Boletín de Psicología, 93, 79-97. Recuperado de: https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N93-5.pdf

Alvarado, R. (2013). La música y su rol en la formación del ser humano. Universidad de Chile. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122098/La_musica_y_su_rol_en_la_formacion_del_ser_humano.pdf;sequence=1

Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

Angel, R; Camus, S y Mansilla, C. (2008). Plan de Apoyo técnico musical dirigido a los profesores de Educación General Básica, principalmente en NB1 y NB2. Tesis de Pregrado. Universidad de Playa Ancha. Valparaíso.

Barth, D. (2007). Nicht Ethnie, nicht Bildung, sondern Bedeutungszuweisung. Plädoyer für einen bedeutungsorientierten Kulturbegriff [Ni etnia ni educación, sino adscripción de significado. Alegato por un

concepto de cultura interpretativo]. En N.Schläbitz (Ed.), Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik [Interculturalidad como objeto de la pedagogía musical] (pp. 31-51). Essen, Alemania: Die Blaue Eule.

Barth, D. (2013). Hör ich verschieden oder hören wir gleich? Zur Bedeutung der Begriffe «Diversität» und «Identität» in der interkulturellen Pädagogik [¿Oigo diferente u oímos todos igual? Sobre el significado de los conceptos de «diversidad» e «identidad» en la pedagogía intercultural]. En B. Alge y O. Krämer (Eds.), Beyond Borders: Welt - Musik – Pädagogik [Más allá de las fronteras: músicas del mundo y pedagogía] (pp. 67-80). Augsburgo, Alemania: Wißnar Verlag.

Batres Moreno, E. (2010). Notas sobre educación musical. Antigua, Guatemala: AVANTI.

Berg, M. (2015). La música y los tics en educación primaria: del aula a la familia y la sociedad. Universidad De Valladolid departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y visual. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16897/1/tesis1029-160506.pdf

Bernabé, M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. Universidad de Valencia. Facultad de Magisterio. Departamento de Didáctica, Expresión Musical, Plástica y Corporal. Recuperado de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131098/1/Importancia_de_la_music a_como_medio_de_c.pdf

Breá, J. (2007) Folklore musical: De lo particular a lo universal. Filomúsica, 86. Recuperado de: http://www.filomusica.com/filo86/folklore.html (consulta 12-03-2009).

Bunge, M. (2007). La investigación científica. México, Siglo XXI.

Cáceres, E. (2001). Música e identidad. La situación latinoamericana. Revista Musical Chilena, 55 (196): 1- 4.

Calderón, A. (2015). La música como estrategia dinamizadora para facilitar los procesos de aprendizaje en la educación inicial. UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, IBAGUE – TOLIMA. Recuperado de: http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1536/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%20m%C3%BAsica%20como%20estrategia%20dinamizadora%20para%20facilitr%20los%20procesos%20de%20a

prendizaje-1.pdf

Campos G. y Lule N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Xihmai, VII (13), 45-60. Recuperado de: file:///D:/Descargas%20Web/Dialnet-LaObservacionUnMetodoParaElEstudioDeLaRealidad-3979972.pdf

Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En "Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación". Brasil: Universidad Federal do Amapá. Recuperado de: http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-einstrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Cantoni, N. (2009). Técnicas de muestreo y determinación del tamaño de la muestra en investigación cuantitativa. Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales, 7(2), 1669-1555. Recuperado de: http://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v7_n2_06.htm

Carabetta, S. (2008). Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música. Ituzaingó, Argentina: Maipue.

Carabetta, S. y Duarte Núñez, D. (2018). Escuchar la diversidad. Músicas, educación y políticas para una ciudadanía intercultural. Ituzaingó, Argentina: Maipue.

Clausen, B. (2013). Musiken im Musikunterricht: Das Problem des Exemplarischen [Músicas en clase: El problema de lo ejemplar]. En B. Alge y O. Krämer (Eds.), BeyondBorders: Welt - Musik – Pädagogik [Más allá de las fronteras: músicas del mundo y pedagogía] (pp. 203-221). Augsburgo, Alemania: Wißnar Verlag.

Dahlhaus, C. (1974). Fragen an die Musikethnologie [Preguntas a la etnomusicología]. Neue Zeitschrift für Musik, 3, 150.

Deli, I., (2015) Linear weighted averaging method on SVN-sets and its sensitivity analysis based on multi-attribute decision making problems.

Eyre, B. (2011). Eva Ayllon: Afro-Peruvian Queen. National Public Radio, Music. Recuperado de <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=103169173&gt

Galarza Villalba, M. F., Aguas Pután, R., Mora Romero, J., & Espín Oviedo, E. (2020). Analysis of an strategic plan to increase the sales level of the company" TIENS" of Babahoyo using

neutrosophic methods. Neutrosophic Sets and Systems, 34(1), 24.

Glasspiegel W., & Rentner S. (2006). Interview with Heidi Feldman. Afro-Peruvian Feature Story. Afropop Worldwide. Recuperado de: http://www.afropop.org/multi/interview/ID/134&gt

Hanafy, I. M., Salama, A. A., & Mahfouz, K. (2012). Correlation of neutrosophic Data. International Refereed Journal of Engineering and Science (IRJES), 1(2), 39-43.

Hall, S. (1995). The West and the Rest: Discourse and Power [El oeste y el resto: discurso y poder]. En S. Hall y B. Gieben (Eds.), Formations of Modernity [Formaciones de la modernidad] (pp. 275-320). Cambridge, Estados Unidos: Polity Press & The Open University.

Hemsy de Gainza, V. (2013). El rescate de la pedagogía musical. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Holzmann R. (1968). De la Trifonía a la Heptafonía en la Música Tradicional Peruana. (Ed.), Separata de la Revista de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Jünger, H. (2007). Afrika im Schulbuch [África en los textos escolares]. En N. Schläbitz (Ed.), Interkulturlität als Gegenstand der Musikpädagogik [Interculturalidad como objeto de la pedagogía musical] (pp. 165-188). Essen, Alemania: Der Blaue Eule.

Rengifo, C. A., Ferrúa, L. M., & Quiro, W. V. (2015). Funcionamiento familiar y adicción a internet en estudiantes de una institución educativa pública de Lima Norte. Revista Científica de Ciencias de la Salud, 8(2), 9-17.

Resolución 281 de 2016 [Ministerio de Educación]. Por la cual se aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica. 2 de junio de 2016.

Rosenberg, D. (2011). Afro Peruvian. Afropop Worldwide. Recuperado de <http://www.afropop.org/explore/style_info/ID/30/Afro%20Peruvian/>

Tarazona, R. (1980-1984) Artículos varios. En Revista Kotosh, Nº 5, Nº 6, Nº 7. Huánuco. Edit. INC-Huánuco.

Titon, J. T. Worlds of Music: an Introduction to the Music of the World's Peoples. Belmont, CA: Schirmer Cengage Learning, 2009. 466-470.

World Arts West. (2009). Festival Dancers, De rompe y raja cultural association. San Francisco Ethnic Dance Festival.

Recuperado de: <http://www.worldartswest.org/main/edf_performer.asp?i=23>

AUTORES:



DR. FREDY ROMULO MARCELLINI MORALES

Doctor en Administración de la Educación (UCV), Magíster en Investigación y Docencia Superior (UNMSM - UNHEVAL), Licenciado en Educación Artística en la especialidad de Música por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Con estudios concluidos de II Especialidad en Educación Inicial (UNHEVAL). Ha ocupado el cargo de Director Académico y ejerció la docencia por 32 años en el ISMP Daniel Alomía Robles, extendiendo sus enseñanzas en otras instituciones universitarias como la UNAS, la UNHEVAL, la UDH y el ISPMDM. Ocupo el cargo de Vicepresidente Académico de la Primera Comisión Organizadora de la UNDAR (2018) y, actualmente es Docente de la Universidad Nacional Daniel Alomia Robles de Huánuco, donde ocupa el cargo de Director de Gestión Curricular y Capacitación Docente.



DR. ROBERTO CARLOS CÁRDENAS VIVIANO

Doctor en Administración de la Educación (UCV), Magíster en Investigación e Innovación Pedagógica (UNHEVAL), Licenciado en Educación Artística en la especialidad de Música por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Ha ejercido la docencia y ha sido Director General del ISMP Daniel Alomía Robles (2004 al 2018). Ha ocupado el cargo de alcalde del centro poblado de Marabamba y fue regidor del distrito de Pillco Marca, así mismo fue gestor e impulsor de la ley de creación de la UNDAR. Actualmente es docente de la Universidad Nacional Daniel Alomía Robles de Huánuco, donde ocupó el cargo de Director de Servicios Académicos y es actual Director de la Escuela Profesional de Educación Musical y Artes.

